Ni dioses, ni bichos

Profesores de literatura, curriculum y mercado

Analía Gerbaudo

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Ni dioses ni bichos
Profesores de literatura, curriculum y mercado

UNL UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Rector Enrique Mammarella
Secretario de Planeamiento Institucional y Académico Miguel Irigoyen
Decana Facultad de Humanidades y Ciencias Laura Tarabella

. . . . . .
Gerbaudo, Analía
Ni dioses ni bichos : profesores de literatura, curriculum y mercado / Analía Gerbaudo.
1a ed . Santa Fe : Ediciones UNL, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-235-1

1. Literatura. 2. Educación Superior. I. Título.
CDD 807
. . . . . .

© Analía Gerbaudo, 2021

Consejo Asesor
Colección Ciencia y Tecnología
Graciela Barranco
Ana María Canal
Miguel Irigoyen
Luis Quevedo
Guavo Ribero
Ivana Tosti
Alejandro Trombert

Directora Ediciones UNL
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sedrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Diagramación interior
Nicolás Vasallo

editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

CC BY NC ND

© edicionesUNL, 2021

Ni dioses ni bichos
Profesores de literatura, curriculum y mercado

Analía Gerbaudo

Índice

7 *Agradecimientos*
9 *Exergo*

13 **Introducción**

17 **Capítulo I. Los estudios literarios en el siglo XX: múltiples tradiciones y escrituras de borde**
17 I.1. Los estudios literarios en el siglo XX: trazos básicos de las principales tradiciones
60 I.2. Escrituras de borde y algunas preguntas

67 **Capítulo II. La literatura como objeto de enseñanza: apuntes sobre algunas discusiones**
67 II.1. La didáctica de la literatura como transdisciplina
75 II.2. Definir de qué hablamos cuando decimos "literatura": una elección teórica, ética y política

83 **Capítulo III. El lugar de la literatura en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica: una lectura**
83 III.1. Un problema con muchas aristas
88 III.2. La literatura soslayada: una lectura de los CBC

105 **Capítulo IV. El lugar de la literatura en materiales de "actualización" y divulgación destinados al docente**
105 IV.1. Análisis de los materiales: hegemonía y grieta
126 IV.2. Nuestra lectura de la aparente hegemonía y de la grieta

131 Capítulo V. La construcción de un objeto llamado "literatura" en las propuestas editoriales para EGB3
131 V.1. Las ofertas editoriales seleccionadas: análisis de sus propuestas
143 V.2. Hegemonías y grietas en las propuestas editoriales: una lectura

147 Capítulo VI. La literatura desde una agenda didáctica alternativa: lineamientos de una propuesta
147 VI.1. El aula de literatura como construcción teórica, política y ética
154 VI.2. Sobre la necesidad de una relectura de nuestros "éxitos" y de nuestros "fracasos" en la enseñanza de la literatura
161 VI.3. Tres aulas de literatura y tres propuestas didácticas
170 VI.4. Ni dioses ni bichos: docentes

175 Bibliografía

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría expresar mi agradecimiento al equipo del Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral (especialmente a Ivana Tosti cuya lectura de este material contribuyó a mejorarlo en gran medida y a José Luis Volpogni) y al Consejo Asesor de la Colección Ciencia y Técnica de Ediciones UNL, por confiar en la posibilidad de publicar los resultados actualizados de la investigación que dio origen a esta escritura.

Agradezco a los profesores y colegas que durante todos estos años me han ayudado a pensar los problemas de la literatura y de su enseñanza: mis amigos del departamento de letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL: Mary, Silvia, Adriana, Hugo, Celina; las profesoras que dirigieron la investigación cuyos resultados presentamos: Dra. Susana Romano Sued y Dra. Adriana Gonzalo; los colegas de otras universidades que me han ayudado a redefinir posiciones y a pensar mi trabajo y mi práctica: Gustavo Bombini, Graciela Carbone, Dora Riestra, Ana María Camblong, Norma Desinano; el jurado que intervino en la defensa: Jorge Panesi, Susana Celman y Nora González, por las sugerencias y observaciones; los docentes con los que en estos años compartimos instancias de trabajo discutiendo este material en Reconquista, Rafaela, Esperanza y en los diferentes lugares a los que llega el sistema de educación a distancia de la UNL.

Quiero agradecer a mis alumnos del Profesorado en Letras de la UNL por las discusiones generadas en torno de los ejes de este escrito. Al equipo de jóvenes profesores que, desde las adscripciones y las jefaturas de trabajos prác-

ricos, ayudan con sus críticas a revisar mis decisiones: Daniela, Silvana, Santiago, Francisco, Rafael, Laura, Verónica y Natalia.

A la decana y vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, Prof. Liliana Izaguirre y Prof. Claudio Lizárraga, por estimularme a que siguiera el camino que había elegido.

A Germán Prósperi y Érika Figueroa, por compartir la alegría que se genera al realizar pequeños avances en campos difíciles.

A Cintia Carrió, su invalorable ayuda al empujarme a retomar un rumbo que creía perdido.

A Oscar, por su acompañamiento silencioso y persistente; por sus devoluciones y sugerencias y todo lo demás.

Finalmente, expreso mi gratitud y mi deuda con Félix Chávez, constante crítico de todos mis escritos y estímulo y apoyo en los momentos de oscilación.

Exergo

1. Año 1984. Gabriela enseña literatura en un pueblo perdido en el corazón de la provincia de Santa Fe. Un pueblo que mide, literalmente, seis cuadras por nueve. Un pueblo que no tiene bibliotecas y al que no llega otro diario que el de mayor tirada en la provincia.

Gabriela entra a su clase, abre un libro de tapas negras y hojas amarillas y lee. A pesar del desorden inicial y del descontento de algunos, Gabriela sigue leyendo. Y su lectura atrapa a unos cuantos. Y genera en unos pocos el deseo de saber más sobre ese autor hasta entonces desconocido que escribe ese texto extraño de título también extraño: "Casa tomada".

2. Jorge Panesi, profesor de "Teoría y análisis literario" de la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires, escribe: "No se enseña literatura. Más que cualquier otra cosa enseñable, la literatura pone al profesor ante el brete de un discurso cuya única acción posible consiste en un aventurado e incierto razonar y en un compartir. Un compartir razonado sobre un objeto ausente. Y ese objeto, siempre retirado y vuelto a postular en los carriles del razonamiento compartido, hacer surgir el entusiasmo. La literatura es ese secreto individual que se nos revela, desvaneciéndose, en el entusiasmo. El entusiasmo es una de las pocas cosas verdaderamente compartibles. Se enseña únicamente algo así como una hipótesis de fervor que llama al entusiasmo" (Panesi, 1989: 260).

3. Dina San Emeterio enseña "Metodología y análisis del texto literario" en la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Lito-

ral. Dina prepara para su primera clase un escrito. Toma sus apuntes tipeados con su vieja máquina de escribir y lee: "Si no existiesen las obras literarias, obviamente, no habría ni métodos ni análisis. Es necesario tenerlo presente. Nuestro negocio y nuestro desafío es con la palabra rebelde que hace el poema." Provocadora y sincera, afirma: "Yo confieso que con esta asignatura estoy en conflicto. Y promuevo el conflicto si genera la rebelión. La metodología es represora. Estén alerta. No se dejen convencer, resístanse a entrar en las casillas". Y concluye: "Por mi parte, siempre me sentiré mejor si consigo que ustedes vean cómo brotan chispas del encuentro de dos palabras, como *metálica paloma* (el logro es de Neruda), que si analizan el fenómeno y me recitan que se trata de un oxímoron. Siempre preferiré el nudo en la garganta antes que el reconocimiento de una figura retórica. Creeré más en la emoción con que lean un capítulo de *La revolución es un sueño eterno* que la explicación de cómo se puede *aplicar* el aparato conceptual de la enunciación" (San Emeterio, 1995: 16-18).

como una hierba como un niño como un pajarito
nace
la poesía en estos tiempos en medio
de los soberbios los tristes los arrepentidos
nace

Juan Gelman, poderes

Introducción

El trabajo que aquí presentamos es una versión reducida y actualizada de la tesis correspondiente a la Maestría en Didácticas Específicas cursada en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Tesis dirigida por la Dra. Susana Romano Sued (UNC-Conicet) y por la Dra. Adriana Gonzalo (UNL-Conicet) y defendida en agosto del 2001 ante un tribunal conformado por los profesores Jorge Panesi (UBA), Susana Celman (UNER) y Nora González (UNL).

Optamos por reducir el trabajo original por una razón básica: entendemos que la escritura de una tesis supone la presencia de argumentos y elementos de prueba de las hipótesis especialmente dirigidos al jurado que se designará para ese momento tan particular llamado "defensa". Nuestro trabajo abundaba en datos que intentaban justificar algunas de las afirmaciones más polémicas del escrito y que trataban de mostrarle a un tribunal experto que nuestras hipótesis estaban sostenidas en argumentos sólidos. Por este motivo nos pareció pertinente sostener las conjeturas básicas y la estructura general del trabajo pero omitir esa abrumadora información.

Entre las modificaciones también se encuentra el título original: "Análisis teórico-epistemológico de las articulaciones y desarticulaciones entre la teoría literaria y las propuestas curriculares y editoriales para EGB3. Implicancias para la enseñanza de la literatura". Esto obedece a una causa muy importante: desde el año 2001 hasta la actualidad la versión original de la tesis circuló segmentada en diferentes publicaciones destinadas a docentes en ejercicio. La posibilidad de publicar los resultados de esta investigación –luego de la evaluación positiva del Consejo Asesor de la colección Ciencia y Técnica de

Ediciones UNL– nos pareció una excelente oportunidad para incluir las devoluciones de los docentes que leyeron el material ya que éstas han sido cruciales respecto del problema que nos ocupa. Es por ello que, más que centrarnos en el "análisis teórico-epistemológico", nos ha parecido relevante incluir estos nuevos datos así como actualizar la bibliografía específica producida sobre el tema.

En la investigación que ha dado origen a este trabajo precisamos los criterios teóricos y epistemológicos que se exhiben en la selección y organización de los contenidos relativos a "literatura" en uno de los ciclos del actual sistema educativo: el tercero de la Educación General Básica (en adelante EGB).

Las preguntas generales a las que el trabajo intenta dar una respuesta son básicamente dos: cómo ha sido pensada la literatura desde la última reforma educativa y cómo el uso que se hace de los conceptos resultantes parametriza el campo de lo enseñable. Estas preguntas nos remiten a un espacio transdisciplinar que intentamos caracterizar en el segundo capítulo.

Nuestra pretensión es analizar cómo se retoman en la construcción del objeto a enseñar los aportes de la teoría literaria (cuáles se recuperan, cuáles se excluyen, de qué modo se construye el objeto de enseñanza). Cabe aclarar que no trabajamos sobre la actuación docente en el campo de la transferencia didáctica sino sobre un nivel previo que, no obstante, mediatiza dicha actuación.

Sostenemos que los currículos escolares seleccionan conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos disciplinares y que esta operación de selección valida determinados conocimientos en detrimento de otros en una determinada coyuntura sociohistórica (Litwin, 1996: 98).

Si el curriculum expresa una selección teórico-conceptual que se manifiesta o bien formalmente, en documentos oficiales, o a través de mecanismos de inculcación (en cualquier sentido que se lo tome), el concepto mantiene un núcleo común relacionado con la oferta formativa que se realiza a través de la escolarización (Feldman, 1998: 34). En nuestro país, los propósitos para mejorar la enseñanza se han circunscripto casi exclusivamente a la reforma curricular o a elementos paracurriculares[1] como, por ejemplo, las selecciones de temáticas que se utilizan como base para el proceso de diseño curricular o las recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Sobre estos materiales centramos nuestra indagación.

La definición de contenidos para la enseñanza es una discusión acerca del conocimiento escolar valioso y acerca de un proyecto cultural que involucra cuestiones de orden cognitivo pero también ético[2] y político.[3] Dichas cuestiones también serán tenidas en cuenta a la hora de realizar nuestras interpretaciones.

En primer lugar realizamos una esquemática e incompleta reconstrucción del estado del campo en los estudios literarios actuales[4] a los efectos de mostrar la variedad de perspectivas desde las cuales es posible estudiar la literatu-

ra y, por lo tanto, las múltiples teorías desde las que el docente puede decidir situar su práctica, pensar la literatura y/o enseñar a otros a pensarla. Datos que se cruzan con los desarrollados en el segundo capítulo en el que analizamos cuáles son los aportes de la didáctica de la literatura en la construcción del objeto de enseñanza.

En la configuración curricular interviene de modo central la comunidad de gestores educativos. Si en el ámbito de los estudios de la literatura encontramos ciertas tradiciones que regulan la actividad teórica, pareciera que son éstas las que la comunidad de "gestores" luego debiera retomar al proponer los esquemas básicos para los diseños curriculares. Por lo tanto, otro punto clave del análisis está dado por la reflexión en torno de las relaciones que se tejen entre las conceptualizaciones formuladas desde estos dos sectores: el de los "expertos" y el de los "gestores", atendiendo siempre a los problemas mencionados: cómo se ha pensado la literatura (cómo se la ha construido, desde qué marcos) y cómo el uso que se hace de estas reflexiones parametriza el campo de "lo enseñable".

En esta comunidad de gestión desagregamos diferentes planos de análisis. Por un lado analizamos los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) para la EGB; por el otro, un nivel que podríamos considerar previo o intermedio respecto del nivel de transferencia docente: el conjunto de documentos de apoyo a la propuesta de la reforma curricular del área de literatura conformado por los textos diseñados como material para los cursos de perfeccionamiento docente a distancia,[5] cartillas con sugerencias metodológicas,[6] etc.

Finalmente, proponemos una lectura de los materiales elaborados por lo que llamamos la comunidad "comercial" o la industria editorial que transforma en "bien de mercado" la lectura escolar (o escolarizada) de la literatura bajo la forma de "manual para el alumno". Lo legislado como "válido" por el Estado es aprovechado por las editoriales para fabricar un "bien de consumo" que simula acortar la brecha entre el aparentemente esotérico y hermético discurso de la comunidad experta y la necesidad de transferir en el aula lo que se propone por vía oficial.

La propuesta gestada desde la comunidad comercial se indaga desde el mismo eje a partir del cual se analiza la propuesta curricular para la enseñanza de la literatura diseñada por los gestores políticos. Trabajamos sobre las ofertas editoriales circulantes en el mercado elaboradas a propósito de la reforma cuyo destinatario son los alumnos del tercer nivel de la EGB. Cabe aclarar que estudiamos material circulante en las escuelas hasta el año 2000.

A partir de los resultados de estos análisis realizamos inferencias sobre los efectos que las decisiones teóricas, éticas y políticas tomadas desde estos espacios tienen en la configuración del objeto de enseñanza, en las prácticas de enseñanza de la literatura y en el lugar del profesor de literatura dentro del sistema de educación formal.

Notas

[1] Feldman (1998) sigue esta distinción entre elementos curriculares y paracurriculares. Consideramos pertinente hacer uso de estas categorías en esta sección. De aquí en adelante hablaremos solamente de elementos curriculares desde una definición ampliada de curriculum que precisaremos luego. Por ahora diremos que "Un curriculum es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; una organización del conocimiento y las destrezas; una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control" (Lundgren, 1991: 20).

[2] Cuando hablamos de "ética" para hacer referencia a su injerencia en las prácticas docentes retomamos el concepto de Giroux: "*Ético* se refiere a la clase de persona que uno espera llegar a ser y la forma de vida que uno aspira alcanzar" (Giroux, 1992: 65).

[3] Cada vez que usemos el término "político", lo seguimos a Giroux: "En este contexto, el término *político* significa estar en posesión de un instrumental cognitivo e intelectual que posibilite una participación activa en esa sociedad. (...) El eminente filósofo yugoslavo Markovick relaciona directamente la maduración de una conciencia política crítica con el desarrollo de un marco de referencia o, dicho de otro modo, de una visión del mundo: 'La visión del mundo contribuye a que uno tome conciencia de lo que habitualmente hace inconscientemente. Si la teoría es válida, aumenta nuestro conocimiento acerca de nosotros mismos y de nuestras acciones, nos capacita para controlar nuestros propios poderes, para reflexionar acerca de ellos crítica y racionalmente, y para mejorar nuestra forma de actuar en el futuro. Si es verdad que seguimos ciertas reglas siempre que nuestra actividad está bien organizada y dirigida hacia una meta, la ignorancia de esas reglas es una forma específica de alienación.' (...) El marco de referencia está informado por una epistemología que contribuye a que los estudiantes reconozcan la naturaleza social, y en este sentido política, del pensamiento y de la acción. El supuesto subyacente a esta posición es que el conocimiento es un fenómeno político-social que se estudia mejor examinando la red de conexiones en que aparece inmerso. Esta posición exige la utilización de una metodología que ponga de relieve la conexión entre valores y hechos, y, por otra parte, que se perciba el conocimiento tratando de comprender sus nexos causales, es decir, la red o relaciones que lo hacen significativo... La enseñanza escolar es un proceso político, no sólo porque contiene un mensaje político o aborda temas políticos de vez en cuando, sino también porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse" (Giroux, 1990: 97).

[4] Hacemos esta aclaración ya que sería una absoluta simplificación pretender realizar un estudio exhaustivo de este problema en un capítulo.

[5] Trabajamos con materiales elaborados desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación debido a que nos permiten una mirada más abarcadora sobre el problema (no utilizamos datos provenientes de fuentes provinciales o locales). Del mismo modo en el caso de los materiales para Cursos de Perfeccionamiento Docente, tomamos las propuestas presentadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Conicet para los docentes de todo el país.

[6] Estudiamos las cartillas con sugerencias didácticas que desde el año 1998 y hasta la finalización del gobierno de Carlos Menem el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación acercó a los docentes de todas las escuelas del país por intermedio de la revista *Zona Educativa*.

Capítulo I

Los estudios literarios en el siglo XX: múltiples tradiciones y *escrituras de borde*

I.1. Los estudios literarios en el siglo XX: trazos básicos de las principales tradiciones

En la versión expandida de este escrito realizamos una minuciosa descripción de las diferentes tradiciones que, desde el intento de consolidación de la teoría literaria como ciencia, se han dedicado al estudio de la literatura. También habíamos precisado el impacto de estas teorías en la crítica literaria argentina.

En esta presentación decidimos recortar el trabajo a una breve y esquemática caracterización de las líneas más importantes de los estudios literarios a los fines de que este sucinto e incompleto mapa permita formular algunos interrogantes respecto del modo en que se construye el objeto "literatura" desde los CBC y los manuales para EGB3. Baste recordar, simplemente a título informativo, que las tradiciones que a continuación se describen han tenido desarrollo en el ámbito de la crítica en Argentina.[1]

Comenzamos nuestra descripción desde el modelo que, sustentado en la lingüística, funda el proyecto conocido como "estructuralismo". Modelo que nosotros preferimos llamar *lingüisticista*: suerte de neologismo molesto que incluye en su marco a la estilística y también al formalismo ruso y que como marca constitutiva presenta lo que luego Nicolás Rosa llamará "el fantasma de la especificidad" (Rosa, 1990: 16), es decir, la pretensión de crear un proyecto que pueda delinear y trabajar sobre las marcas específicas de un discurso, el literario. Discurso que se intenta delimitar y caracterizar en su estatuto diferencial, particularizando además las marcas de sus géneros: poesía, cuen-

to, narrativa (cf. Wellek y Warren, 1953; Frye, 1957; Spitzer, 1957; Propp, 1928; Greimas, 1966; Bremond, 1966; Todorov, 1966, 1969, 1978; Barthes, 1969; Genette, 1965, 1966; Jakobson, 1958; Mukarovsky, 1932, 1934, 1946; Shklovski, 1917; Eichenbaum, 1925; Jakobson y Lévi-Strauss, 1962; Riffaterre, 1971).

Este modelo surge a partir de la crisis del modo de resolución interpretativa centrado en la figura del autor, su entorno y sus relaciones. Tradición que había regulado la actividad interpretativa durante el siglo XIX y que partía del supuesto de que la obra tiene un significado (no varios sentidos) y que el autor puede explicitarlo ya que este significado es producto de su "intención". Las teorías enmarcadas en esta tradición se orientaban hacia la "expresividad" del texto y pretendían interpretarlo a partir de los datos del autor y de su vida. Lógicamente las lecturas derivaban en análisis deterministas ya que al partir del supuesto de que la obra tiene un significado y que éste está absolutamente vinculado con lo que ha podido hacer el autor en un tiempo y un espacio, en su vida familiar, profesional, social, etc., la relación entre causa y consecuencia es bastante directa.

No obstante el nuevo modelo no está tampoco exento de supuestos metafísicos. Entre sus principales problemas cabe remarcar la absolutización del dominio de la lógica y la gramática como las bases conceptuales.[2] En su artículo "Criterios científicos en las disciplinas sociales y humanas" Claude Lévi-Strauss (1966) plantea que la disciplina considerada "humana", que encajaría dentro de los marcos de las ciencias físicas y naturales (según Lévi-Strauss, las únicas con derecho a llamarse "ciencias") sería la lingüística. Las razones por las cuales sitúa a la lingüística en este lugar pueden reducirse a tres: poseer un objeto universal, contar con un método homogéneo y haber logrado un aparente "acuerdo unánime en los principios básicos entre los especialistas" (Lévi-Strauss, 1966: 71). Estas tres razones se transformarán en la meta a lograr por la teoría literaria.

Cabe remarcar además que casi paralelamente a su constitución, el modelo lingüisticista evidencia señales de quiebre: los formalistas, preocupados en su etapa inicial por la búsqueda de las marcas específicas de la literariedad y por el estudio de las estrategias que provocan la desautomatización de la percepción, abandonan el "inmanentismo puro" al enunciar el concepto de "serie literaria" (Tinianov, 1923). Concepto que sitúa a la literatura en interacción con el medio sociocultural en el que se produce (series históricas, sociales, culturales, etc.), es decir, en una perspectiva histórica.

Otro flanco de quiebre está dado por la obra temprana de Kristeva (1969a, 1969b). Mientras que, por un lado, la autora confía en la posibilidad de construir una semiótica fuertemente anclada en las teorías del lenguaje (retoma, por ejemplo, categorías de Chomsky, 1957), por el otro, introduce en la co-

munidad teórica francesa la posición translingüística de Bajtin, desestabilizando el modo "tranquilizador" en que se concebía el objeto textual y retoma algunos aspectos (también desestabilizantes) de las producciones de Marx y Freud al incorporar los modos de pensar las relaciones económicas de producción y su incidencia en la cultura y la constitución de la subjetividad atravesada por el inconsciente.

El modelo lingüisticista en su etapa "fuerte" concebía a la teoría literaria como generadora potencial de conceptos que tendieran a la universalidad y la abstracción. Aunque esto se sostiene en Kristeva, lo que varía es el modo en que crea el objeto ya que éste deja de ser un existente cerrado que se puede describir de modo inmanente. Al concebirlo como una "productividad", Kristeva abre el corsé estructuralista: en la superficie textual se leen otros textos.[3]

La noción de "intertextualidad", tal como se presenta en los primeros escritos de Kristeva, recupera la de "intersubjetividad" (Bajtin), pero si bien no desconoce la intencionalidad bajtiniana de situar a los textos literarios dentro del marco ideológico-social, su producción teórica temprana focaliza esas relaciones en el texto.

Cabe precisar que la influencia del psicoanálisis en la producción intelectual de Kristeva es claramente visible en escritos posteriores (Kristeva, 1977; 1979; 1996). Estimamos que su trabajo del 1969 se ubica exactamente en un punto de tensión entre las tesis del estructuralismo, las del psicoanálisis y las del marxismo pero asumiendo, en una compleja operación teórica, no sólo los compromisos epistemológicos derivados de los paradigmas lingüísticos dominantes sino también los que luego se desarrollarán en sus textos posteriores.

Kristeva exhibe la crisis del modelo lingüisticista como respuesta a las preguntas que se derivan del análisis de los textos observados desde un doble anclaje freudiano y bajtiniano. El *semanálisis* que propone se centra en la materialidad del lenguaje y no simplemente en su función comunicativa: "El texto no *denomina* ni *determina* un exterior: designa como un *atributo* (una *concordancia*) esa movilidad heraclitiana que ninguna teoría del lenguaje-signo ha podido admitir, y que desafía los postulados platónicos de la *esencia* de las cosas y de su *forma*, sustituyéndolos por otro lenguaje, otro conocimiento cuya materialidad en el texto se empieza ahora apenas a aprehender" (Kristeva, 1969a: 11).

Es factible hipotetizar que la lógica de la explicación comunicativa del lenguaje se esfuerza por eliminar la contradicción. Por el contrario, para Kristeva, el lenguaje poético no puede formalizarse utilizando ese marco. Dado su carácter esencialmente heterogéneo e inestable, el lenguaje poético (las obras de Joyce o Mallarmé son para ella un ejemplo claro) desafía a la forma de lenguaje homogénea y comúnmente aceptada como vehículo de significado

y comunicación. El lenguaje poético interrumpe el proceso de acceso al significado, lo suspende, lo difiere o, al menos, abre a una variedad de formas de interpretación y de significados potenciales no descubiertos. En principio, no ser capaces de "entender" el lenguaje poético es el primer indicio perceptible de sus efectos.

El interés de Kristeva en intentar dar cuenta del carácter heterogéneo del lenguaje poético muestra la distancia de la producción desarrollada en el marco del modelo lingüisticista ya que desde este proyecto se buscaba más bien formalizar el funcionamiento del lenguaje, encontrar regularidades. Por el contrario, el interés de Kristeva residía en captar el lenguaje en sus formas dinámicas, transgresoras y no en fijar estériles características estáticas.

Sus conceptualizaciones tendrán una inmediata repercusión en el campo de los estudios literarios franceses. La teoría literaria recibirá el impulso de una verdadera renovación con los aportes del grupo *Tel Quel* (Sollers, Derrida, Barthes, Foucault): la creación por parte de Sollers de la revista literaria *Tel Quel* en 1969, medio de publicación de los autores mencionados (entre otros), es uno de los hechos que contribuyen a transformar el campo intelectual francés.

Para Sollers toda escritura es análoga al vacío y aspira, en cierto sentido, a ser una práctica del modelo que pretende. Sollers desconfía de lo que *pueden* las teorías de la literatura y sus metodologías al trabajar sobre la literatura: "Pueden hacerse excelentes trabajos universitarios sobre Freud: *así* nunca se obtendrá la verdad de dos minutos de práctica analítica. Pueden hacerse excelentes trabajos universitarios sobre Marx: nunca se obtendrá *así* la verdad de dos minutos de práctica política. Pueden hacerse excelentes trabajos universitarios sobre literatura moderna: nunca se obtendrá *así* la verdad de lo que se pone en juego en dos minutos" (Sollers, 1969: 68).

Para Sollers la excepción (también llamada "singularidad") es norma en arte y literatura: como los elementos convencionales de la escritura son elementos convencionales de la sociedad, el efecto al que la escritura aspira es agitar –y quizá rehacer– ese entorno social, por lo que el escritor y su producción no pueden situarse con facilidad en alguna de las escalas o tablas de categorías existentes (Sollers, 1970). Razón que a la vez impide la apropiación que las teorías de la literatura contemporánea pretendían.

Al mencionar estos acontecimientos y sugerir que durante la década del 1960 se revisan los modelos teóricos de análisis no pretendemos apegarnos a rígidos cronogramas que simplifiquen estas complejas transformaciones sino que intentamos mostrar la fertilidad de un momento histórico en el que confluyen un conjunto de circunstancias que impedirán, en lo sucesivo, la consolidación de "un" modelo. Circunstancias entre las que cabe destacar el agotamiento del papel hegemónico del lingüisticismo en la teoría literaria; el de-

rrumbe del papel central de la fenomenología y la dialéctica en la filosofía (Ferro, 1998: 23); la crisis del modelo estructural a causa del chomskyano considerado por algunos autores como una propuesta revolucionaria (Searle, 1972; Alcaraz Varó, 1990).

Queda abierto así un abanico de posibilidades para la resolución de los interrogantes de la teoría literaria que, durante cierto período, tuvieron respuestas no universalmente compartidas pero sí mayormente aceptadas desde el modelo lingüisticista.

Modelo del que se apartan muchos de sus integrantes como Barthes y Genette, por dar algunos ejemplos. El proyecto de consolidación de una "teoría literaria" como ciencia empieza a ser mirado con desconfianza por un conjunto de autores cuyos escritos consolidan lo que podemos llamar la *tradición retórica* (Blanchot: 1955, 1959, 1973; Barthes: 1970, 1977a, 1977b; Genette: 1969, 1972, 1982, 1991, 1996).

Podríamos decir que la preocupación compartida por los autores mencionados está vinculada a la duda respecto de los alcances de los modelos teóricos "científicos" para dar cuenta de un objeto como el texto literario.

De sus escritos críticos de los años '50 resulta claro que Blanchot se opone a cualquier intento de apropiación "simple" del texto literario. Fenómeno que, para Blanchot, ocurre cada vez que los críticos prefieren escribir sus comentarios adosando las obras nuevas a categorías ya existentes. Contrario a esto, propone una lectura que respete la singularidad de la obra literaria: la verdadera lectura es aquella que plantea una crisis en la lectura. La dificultad que impone la lectura del texto literario está ligada a su naturaleza: "La esencia de la literatura es escapar a cualquier determinación esencial o afirmación que la estabilice o incluso la concrete. Nunca está ya allí, siempre tiene que hallarse o ser inventada" (Blanchot, 1959: 294).

La revisión de los objetivos del proyecto estructuralista por parte de Barthes va acompañada de una revisión de la conceptualización de las unidades de análisis (Barthes, 1970), de los modos de proceder con el texto y de la propia manera de pensar su escritura, sus investigaciones y sus propuestas de enseñanza (Barthes, 1977a, 1977b).

Su crítica a las pretensiones teóricas y epistemológicas del proyecto estructural es de clara inscripción autobiográfica. El inicio de *S/Z* es una muestra de dicha posición: "Se dice que a fuerza de ascesis algunos budistas alcanzan a ver un paisaje completo en un haba. Es lo que hubiesen deseado los primeros analistas del relato (...) Tarea agotadora... y finalmente indeseable" (Barthes, 1970: 1).

El desarrollo de *S/Z* revela la influencia de la posición de Derrida: la adopción de términos como "huella", "diseminación", "clausura", "suplemento" no son sino muestras de esta filiación. Filiación que trasciende el plano de los

nombres de las categorías teóricas: al igual que Derrida, Barthes desconfía de los modelos de análisis y de las posibilidades de configuración de métodos cuando de literatura se trata.

En escritos posteriores advertimos con más crudeza su desconfianza hacia la posibilidad de atrapar desde el espacio de las instituciones científicas y de enseñanza los enigmas que plantea la literatura. Su revisión del proyecto de estudio científico del que formaba parte es explícita. Así en *El placer del texto* afirma: "El texto sería también ese árbol cuya nominación (provisoria) debemos a la grosería de nuestros órganos. Seríamos científicos por falta de sutileza" (Barthes, 1973: 99).

Para Barthes el texto literario consolida un sistema autónomo, apartado de los objetos sujetados a la transmisión de ideologías, a los compromisos políticos o a la expresión de valores sociales. El lenguaje literario no siempre supone un vehículo de comunicación y es precisamente en este punto donde radica su fuerza subversiva y su potencialidad para el planteo de problemas tanto en el terreno de la investigación como en el de la enseñanza. Así, a contrapelo de quienes niegan a la literatura poder cognitivo afirma su potencia y su fuerza: "La literatura toma a su cargo muchos saberes... Si por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie todas nuestras disciplinas menos una debieran ser expulsadas de la enseñanza, es la disciplina literaria la que debería ser salvada porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario" (Barthes, 1977a: 125). Pero además resalta su posibilidad de conmoción teórica y epistemológica: "La literatura hace girar los saberes, ella no fija ni fetichiza a ninguno (...) La literatura trabaja en los intersticios de la ciencia" (1977a: 125).

Antes de centrarnos en los aportes de Genette a la tradición retórica, introducimos algunos datos de su formación intelectual que, creemos, permitirán comprender algunas de sus hipótesis que resultaron "innovaciones" en el ámbito de los estudios literarios en el momento en que fueron presentadas.

Un dato frecuentemente ignorado por los manuales que intentan reconstruir el campo de los estudios literarios es la fuerte relación intelectual que existía entre Genette y Derrida: Genette ya en su texto de 1969 *(Figuras II)*, señala la importancia para el estudio de las obras literarias del concepto derrideano "gramatología". Durante los años 1959 y 1960, Genette y Derrida enseñaron en un liceo preparando alumnos para la entrada a la École Normal Supérieure. Finalmente, Genette junto a Tzvetan Todorov y Hélène Cixous crean la revista *Poetique*, espacio en el que se publica por primera vez el ensayo de Derrida "La mitología blanca: las metáforas en el texto de filosofía" (texto incluido luego en *Marges de la philosophie* –Derrida, 1972b–).

Si hacemos estas anotaciones es porque queremos señalar la ingenuidad que impregna el gesto de trazar líneas de demarcación demasiado ortodoxas en-

tre los movimientos teóricos en el campo de los estudios de la literatura. Los casos de Genette y de Barthes son muestras de esto al punto de que no podría hablarse de un momento estructuralista y un posterior momento de revisión sino de textos que exhiben diferentes posiciones pero que, en algunos casos, son escritos en la misma época. En esta dirección podría decirse que *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (Genette, 1982) es uno de los escritos que pone de manifiesto los corrimientos de Genette de los recortes lingüisticistas: allí revisa la definición de "texto" y crea un conjunto de categorías a través de las cuales explica las diferentes formas en las que un texto se intersecta con otro.

Cabe aclarar que el término "palimpsesto" es una función y es también un modo de practicar la lectura que se diferencia del modo estructural, básicamente, por la apertura que el objeto "texto" cobra a partir de que la literatura se piensa como un discurso en segundo grado. Genette apunta ya no al objeto lineal descripto por el estructuralismo sino a un objeto con planos intersectados y con relaciones textuales de diferentes órdenes que describe metafóricamente recuperando, como él la llama, "la vieja imagen del palimpsesto, en la que se ve, sobre el mismo pergamino, cómo un texto se superpone a otro al que no oculta del todo sino que deja ver por transparencia" (Genette, 1982: 495). Su categoría apunta a un modo de "lectura relacional" que funda lo que llama "estructuralismo abierto": explícitamente toma distancia del modelo lingüisticista que promueve el "cierre del texto" y el "desciframiento de las estructuras internas" para proponer análisis transtextuales para los que crea diferentes categorías. La transtextualidad de la que habla Genette se puede presentar bajo diferentes aspectos: intertextualidad (cita, plagio, alusión), metatextualidad (se agrupa un texto en otro sin citarlo), architextualidad (tipo de discurso, modos de enunciación, géneros literarios que trascienden cada texto individual pero a los que se refiere cada texto concreto), hipertextualidad (toda relación que reúne un texto B con un texto anterior A en el que se imbrica de una manera distinta a la del comentario; el texto B no podría existir sin el A pero no habla de él; por ejemplo: el *Ulises* de Joyce –texto B– y la *Odisea* de Homero –texto A–).

En definitiva, Genette trabaja sobre la singularidad de los textos literarios cuestionando el objeto construido desde el estructuralismo.

Otra línea dentro de los estudios de la literatura es la *crítica genética* (Grésillon, 1992, 1998; Hay, 1998; Lebrave, 1998; Contat, 1998; Marty, 1998; Ferrer, 1998).

Hay acuerdo general en considerar que esta disciplina –que emerge en la Francia de los '70 con el nombre de "crítica genética"– instaura un nuevo espacio de discusión en los estudios literarios franceses al revisar el modo en que se construye el objeto de investigación, reconsiderando las tesis teórico-

epistemológicas del modelo lingüisticista. Cabe aclarar, no obstante, que la crítica genética recupera algunas de las herramientas metodológicas de dicho modelo, pero combinándolas con otras que expanden el objeto de investigación: básicamente, la focalización en el acto de producción (incorporación genetista) y su relación con el producto (espacio en el que operarían las tesis lingüisticistas) imprimen variaciones fuertes al recorte estructural.

En "¿Qué es la crítica genética?" Grésillon describe el desplazamiento que intentábamos describir al sostener que esta perspectiva de trabajo "instaura una mirada nueva sobre la literatura" (Grésillon, 1992: 25). Una mirada que supone tomar algunas decisiones que claramente implican un distanciamiento del modelo dominante al momento de su emergencia. Optar por trabajar sobre "la producción" y no sobre el producto, sobre "la escritura" más que sobre lo escrito, sobre la "textualización" más que sobre el texto, sobre interpretaciones de "lo posible" más que sobre lo concluido, sobre la "génesis" en lugar de la estructura, sobre la "enunciación" más que sobre el enunciado son decisiones que exhiben este alejamiento y, a la vez, la marca propia de esta perspectiva.

Perspectiva que lejos de plantear una oposición al estructuralismo, recupera los aportes teóricos derivados de esta teoría y los emplea en el tipo de asedio metodológico que propone, construyendo otro objeto de investigación al focalizar su trabajo en el ángulo desacreditado por el modelo lingüisticista: la producción. Si bien la crítica genética no desplaza su atención de la obra literaria, su objeto está constituido por los manuscritos. Esto es lo que marca la diferencia con los otros modelos de análisis y lo que la sitúa en un conflicto epistemológico en tanto no se manifiesta un acuerdo en la comunidad de investigación respecto de los aspectos metodológicos que realmente se encuadrarían dentro de esta propuesta y los que pertenecerían a otras.

Por ejemplo, la definición de los encuadres metodológicos se ve tensionada por la adscripción que los miembros de esta tradición tienen hacia una propuesta de corte más bien científico o una propuesta de corte más bien interpretativo. En cada caso, las opciones metodológicas son diferentes: "La crítica genética es a la vez ciencia y hermenéutica. Los defensores de la ciencia son los que se ocupan de las ediciones genéticas, de los bancos de datos informatizados... Los defensores de la hermenéutica son los adeptos de una exégesis cada vez más fina de esta dinámica de los borradores a la que buscan conducir hacia una poética de la escritura o hacia una estética de la producción" (Grésillon, 1992: 52).

En otros aspectos también hay discusiones ya que los mismos investigadores que trabajan dentro de esta tradición se dividen entre quienes apuestan a un oficio crítico y quienes encuadran la perspectiva en una búsqueda de claro aporte histórico: "La crítica genética no ha dado aún una clara respuesta a la pregunta acerca de la relación entre génesis de la obra e historia literaria.

Las posiciones tomadas sobre este tema parecen dividirse según se privilegien la historia o el material escrito" (Grésillon, 1992: 47).

Otra línea de trabajo dentro de los estudios de la literatura es la que se deriva de la *tradición hermenéutica*. Los autores que consolidan esta perspectiva (Hirsch, 1972; Ricoeur, 1975a, 1975b; Gadamer, 1984, 1997; Lledó, 1985; Mailloux, 1990; Steiner, 1976, 1989, 1996; Szondi, 1975) presentan acuerdos básicos pero también fuertes discusiones respecto de las decisiones metodológicas que avalan sus teorías.

La hermenéutica es una antigua disciplina surgida a partir de los estudios bíblicos que comienza a sufrir una vital transformación desde los aportes de Schleiermacher quien la convierte en una empresa filosófica de largo alcance y ya no en una tarea de lectura y desciframiento de textos (Ravera, 1991: 65). En esta apretada descripción caracterizamos la perspectiva de la hermenéutica especializada en cuestiones relativas al campo de los estudios literarios. La inclusión de Gadamer se debe a su influencia en las discusiones que se desenvolvieron en dicho campo.

En la que muchos consideran su obra fundamental (Ravera, 1991), es decir, en *Verdad y Método*, Gadamer intenta ligar "verdad" con "objeto artístico" uniendo el arte a la vida de la tradición. Para Gadamer la "verdad" de la obra de arte no coincide con la del método científico. La verdad es experiencia, evento, acontecimiento, por lo cual el arte, lejos de identificarse con lo real, adquiere otra entidad ontológica: "La obra de arte, aunque se presente como un producto histórico y por tanto como posible objeto de investigación científica, nos dice algo por sí misma, de tal suerte que su lenguaje nunca se puede agotar en el concepto" (Gadamer, 1984: 80).

Es marcada su preocupación por consolidar una metodología que permita analizar al texto desde un marco hermenéutico. En esa dirección precisa que el "texto", pensado desde su perspectiva, se distancia de los planteos de la gramática y de la lingüística ya que éstas atienden fundamentalmente a los "mecanismos" a partir de los cuales funciona el lenguaje, prescindiendo de los contenidos. Por contraste, considera al texto como un "mero producto intermedio, una fase en el proceso de comprensión". Distanciándose del lingüista, precisa sobre qué focaliza la atención el hermeneuta: "[el lingüista] no pretende llegar a la comprensión del tema expuesto en el texto, aclarar el funcionamiento del lenguaje al margen de lo que pueda decir el texto. Su tema no es lo que el texto comunica, sino la posibilidad de comunicarlo, los recursos semióticos para producir esa comunicación" (Gadamer, 1984: 90). Nuevamente tratando de diferenciarse de la lingüística, es crucial en su marco el lugar activo dado al intérprete: "Un texto literario no es sólo la fijación de un discurso hablado. No remite a una palabra ya pronunciada. Esto tiene sus consecuencias hermenéuticas. La interpretación no es ya aquí

un mero recurso para la retransmisión de un enunciado original" (Gadamer, 1984: 123).

La importancia en relación con las herramientas metodológicas y la preocupación por consolidar una metodología propiamente hermenéutica son cuestiones compartidas por casi todos los miembros de la tradición. En esa dirección se inscriben las preguntas de Lledó respecto del sentido que tiene la lectura de una obra literaria, respecto de lo que busca el lector cuando lee una obra literaria, respecto de los "programas metodológicos" a construir. En este punto las preguntas de Lledó no son meras intervenciones retóricas con respuesta preconcebida sino verdaderas interpelaciones a los miembros de la tradición. Veamos algunos ejemplos: "¿Qué programas metodológicos hay que trazar para alcanzar las estructuras referenciales, los posibles horizontes de alusividad que la escritura encierra? (...) ¿No pueden las obsesiones metodológicas, las investigaciones formales sobre un texto, enturbiar sus sentidos y hacer desaparecer, en la retícula del virtuosismo que las 'metodologías' les imponen, su verdadera referencia y con ella sus posibles sentidos?" (Lledó, 1985: 30).

En Szondi también es manifiesta la preocupación por las cuestiones metodológicas. Szondi presta especial atención a cómo el punto de vista cultural del intérprete imprime variaciones al objeto sobre las que considera importante poner atención debido a los cambios que exigen en las decisiones metodológicas: "Es más bien el propio concepto de comprensión el que cambia históricamente, de la misma manera que se transforma la concepción de la obra literaria, y este doble cambio debería causar, asimismo, una variación en las reglas y criterios de la exégesis, o, por lo menos, hacer necesaria su revisión" (Szondi, 1975: 61)

Ricoeur intenta superar la alternativa entre verdad y método a partir de la vinculación que establece entre texto y lector. Entiende que en un texto hay que distinguir tres elementos: la intención del autor, el contexto sociocultural en el que ha sido escrito y el lector original al que iba dirigido. Desde el momento en que el texto se fija mediante la escritura, se proyecta en una fusión de horizontes entre el "mundo del texto" y el "mundo del lector"; la intencionalidad inicial del autor queda disuelta en el mundo del texto. Hay una descontextualización que viene producida por la distancia entre lo que el autor quería decir y lo que en realidad ha dicho y entre lo que se piensa que se ha dicho. Descontextualización solventada por el lector quien, al comprender el texto desde su contexto, llevará a cabo un proceso de recontextualización en su diálogo con él. De este modo, una vez fijado por la escritura, el texto escapa a la intencionalidad del autor.

Según Ricoeur, el gesto hermenéutico es aquel que reconoce las condiciones históricas a las que toda comprensión humana está sometida. En su caso

puntual, la revisión de la dicotomía verdad/método de Gadamer y la recuperación de algunas de las tesis del estructuralismo le permiten consolidar una propuesta metodológica hermenéutica que intenta revisar el carácter opositivo de algunos términos. Para Ricoeur, Gadamer inscribe una disyuntiva que pone al intérprete en un brete sin salida. Situación de la que él toma distancia: "...o practicamos la actitud metodológica, pero perdemos en densidad ontológica de la realidad estudiada, o practicamos la actitud de la verdad, pero entonces hay que renunciar a la objetividad de las ciencias humanas. Mi propia reflexión proviene del rechazo a esa disyuntiva y del intento por superarla" (Ricoeur, 1975b: 201).

Desde una postura tradicional próxima a las tesis contra las que el modelo lingüisticista se rebela, Hirsh erige una defensa de la búsqueda de la intención del autor como objetivo de la interpretación, avalando su tesis desde criterios éticos en tanto sostiene que no estaría justificado el empleo de las palabras ajenas (las del autor) con una significación que beneficia más a quien realiza la interpretación que a quien ha escrito: "Un intérprete, como cualquier otra persona, no escapa al precepto moral básico del habla que consiste en respetar la intención de un autor. Esa es la razón por la que, en términos éticos, el sentido original es el 'mejor sentido'" (Hirsch, 1972: 158).

Desde una posición contraria Mailloux sostiene que la interpretación se desenvuelve en un plano de política retórica marcado por las disputas. La interpretación de un texto no se puede despegar de los intereses de quien la ejecuta. Ni aun aquellas teorías que han pretendido leer sin involucrarse, producir metalenguajes asépticos o análisis objetivos han podido lograrlo: "Las teorías formalistas, intencionalistas y objetivistas no aportan garantías de interpretación correcta o algoritmos para resolver a los disputantes algunas tácticas retóricas adicionales para continuar los argumentos acerca del significado" (Mailloux, 1990: 170).

Tal como en los casos anteriores, en los textos de estos hermeneutas norteamericanos (Hirsch, Mailloux) se hace visible una preocupación por los problemas metodológicos. La preocupación de Hirsch pasa por encontrar criterios teóricos que ayuden a distinguir interpretaciones "legítimas" de "ilegítimas", "buenas" de "malas": "En realidad, necesitamos una norma" (Hirsch, 1972: 139).

La de Mailloux, por el contrario, pasa por la necesidad de exaltar el carácter subjetivo de las lecturas sin que este reconocimiento implique negar la posibilidad de interpretar: "Admitir esta contingencia, reconocer la política retórica de cada interpretación, no es evitar tomar una postura. Tomar una postura, hacer una interpretación, no puede evitarse" (Mailloux: 1990: 179).

En Steiner registramos, por un lado, una asunción de los límites de las teorías de la interpretación pero, por el otro, una ausencia de vacilaciones en

cuanto a la manera de encausar una metodología de lectura. Tanto en sus textos clásicos (Steiner, 1976, 1989) como en los más recientes (Steiner, 1996) cuestiona los modos de lectura que se apartan de la perspectiva filológica. En algunos pasajes parece coincidir con los postulados de Hirsch: "Cada uno a su manera, movimientos como la 'teoría crítica', el 'postestructuralismo', la 'deconstrucción' y el 'postmodernismo' ponían en duda la relación entre palabra y significado y, 'descomponían' no sólo el concepto de las intenciones del autor –en relación con lo que éste quiere expresar–, sino la identidad misma de cualquier tipo de *auctoritas* o individualidad concretas" (Steiner, 1996: 9). Steiner propone un trabajo puntual a desarrollar sobre los textos que supone una lectura en diferentes niveles partiendo de los estratos materiales "precisos" y "sencillos" como las frases y la gramática, pasando luego a la métrica y finalmente al análisis del léxico, apelando a la memoria para descubrir las interrelaciones, los "ecos" textuales. Confía en el carácter acumulativo de los logros interpretativos (si las interpretaciones se realizaran a partir de la metodología que propone) y cree en la posibilidad de determinar con claridad las lecturas factibles de las falaces. Entre estas últimas ubica, sin contemplaciones, a las derivadas del deconstruccionismo (Steiner, 1996: 56).

Otra de las tradiciones fuertes dentro de los estudios de la literatura es la que funda la *semiótica*. Tradición en la que es posible situar las producciones de Greimas (1970, 1976, 1982, 1985, 1987), Lotman (1970, 1993), Kristeva (1969a, 1969b, 1970), Eco (1962, 1976, 1979, 1984, 1990, 1992, 1994, 1997), entre otros.

Para comenzar esta breve descripción del amplio campo teórico que conforman los estudios de la semiótica literaria recuperamos las tesis del personaje central de la escuela de París: Algirdas Julien Greimas.

Casi toda la obra de Greimas (1970, 1976, 1982) exhibe una preocupación por lograr analizar y formalizar cómo se produce la lógica del sentido en el discurso, pero no sólo en el narrativo sino también en el de las ciencias humanas y sociales. Sus escritos evidencian la obsesión por consolidar una gramática de las articulaciones discursivas que permita proveer a los estudios semióticos de un metalenguaje que dé cuenta del objeto con la menor cantidad de intromisiones subjetivas por parte del analista.

En la parte final de su producción Greimas desconfía de estas decisiones teóricas y tiene la valentía de expresar su cambio de punto de vista. En el texto que escribe a modo de prólogo a un libro de su colaboradora, Graciela Latella, una frase lo desnuda en su oscilación. Greimas dice: "Cabe preguntarse lo que ganó Occidente al transformar, en la época de Sócrates, la efervescente y tónica mitología griega en un primer pensamiento filosófico abstracto" (Greimas, 1985: 10). Consciente de la derrota de las búsquedas cientificistas a las que había apostado reconoce en las lecturas derivadas de dichas

orientaciones teóricas "el resabio amargo de una carencia, de una pérdida irreparable de sentido". Y en esa tensión inscribe la tarea de la semiótica como una intervención que trata de "reconocer y validar las dos maneras del decir-verdadero, de asumir, cuando no de conciliar, esta doble racionalidad: su análisis quiere ser a la vez superación y negación del comentario" (Greimas, 1985: 11). Titubeante, cierra su texto reconociendo la derrota de los estudios de la literatura producidos desde dicho marco: "Consciente de la imposibilidad de evitarlo –pues la paráfrasis es el único medio de formular el sentido– se transforma en la servidora de una lectura lúcida y hasta se define como una lectura obtenida por la construcción de un lenguaje diferente y paralelo. Sabiendo lo absurdo que es pretender decir tanto y más que el texto original, prefiere que su metalenguaje –que quiere sea sobrio y unívoco– sea calificado de 'jerga' antes que de 'mala literatura'" (Greimas, 1985: 11).

La pregunta por la rentabilidad del modelo no es una cuestión menor teniendo en cuenta que su trabajo de "aplicación" más conocido, es decir, el análisis del cuento "Deux amies" de Maupassant, sobrepasa las doscientas páginas mientras que el cuento en cuestión apenas llega a seis. Una teoría que apuesta a consolidar un modelo científico debe respetar principios básicos como la economía. De otro modo, tal vez la opción más adecuada sea producir una lectura en los términos en que la tradición retórica ha pensado la *escritura*. De hecho la última producción teórica de Greimas (1987) revisa el proyecto semiótico tanto en el orden enunciativo (es la primera obra que abandona el tono aséptico) como en el teórico.

Vemos la posibilidad de establecer analogías entre el recorrido epistemológico de Greimas y la perspectiva que se consolida en la Escuela de Tartu (Uspenski, Iványov, Chernov, Meletinski, Lotman) con Lotman como figura destacada.

Lotman, discípulo de Propp, logró desarrollar una teoría semiótica que, al igual que las teorías de Greimas y Kristeva, intenta alinear a esta disciplina en el marco de las producciones científicas. Sus escritos recuperan categorías de las matemáticas, de la teoría de la información, de la cibernética, etc., e intentan, a través de esta estrategia, desarticular la contraposición entre ciencias exactas y ciencias humanas. Por ejemplo, así como Jakobson, tras la lectura de la *Teoría matemática de la comunicación* de Shannon y Weaver (1949) elaboró el modelo de la comunicación más difundido en el ámbito de las ciencias humanas (Jakobson, 1958), se estima que el matemático Kolmogorov influyó a Lotman quien en *La estructura del texto artístico* recurre al método de dicho matemático para la mediación de la entropía del lenguaje. Así como advertimos en Propp (1928) la adopción de conceptos, metáforas y vocabulario derivados de la física y la biología, vemos en Lotman igual estrategia, especialmente en su obra temprana. Por ejemplo, la idea de "frontera" que

utiliza para construir su noción de "semiosfera" está tomada de conceptos del biogeoquímico Vernadski y de las matemáticas: la frontera en matemáticas es un conjunto de puntos que pertenecen simultáneamente al espacio interior y al espacio exterior. La función de toda frontera (desde la membrana de la célula viva hasta la biosfera de Verdnaski y la semiosfera) es limitar la penetración de lo exterior, filtrarlo y elaborarlo para su posterior adaptación.

Cabe aclarar que si bien para Lotman es característico de la semiosfera la semiotización de lo que ingresa (a la estructura de la frontera de la semiosfera pertenecen todos los mecanismos de traducción), el mundo de la semiosis no está para él cerrado en sí sino que forma una estructura compleja y heterogénea que continuamente juega, dialoga (en el sentido bajtiniano del término) con el espacio que le es externo: "La historia de la cultura de cualquier pueblo puede ser analizada desde dos puntos de vista: por una parte como desarrollo inmanente, por la otra como resultado de multiformes influencias externas. Ambos procesos se hallan estrechamente entrelazados, y su separación es posible sólo en la modalidad de la abstracción científica" (Lotman, 1993: 96).

En esta dirección corresponde señalar una diferencia importante entre la propuesta de Lotman y la de la escuela francesa en sus inicios (por ejemplo, Greimas, 1976). Mientras la escuela francesa pensaba al texto como una entidad estable y autónoma, Lotman lo piensa como un objeto inestable cuyos límites son difíciles de fijar. En su último libro, *Cultura y explosión* (1993), al hablar de "texto dentro del texto" intenta mostrar la dificultad para trazar demarcaciones, ya sea para separar al texto del no texto, ya sea para dividir internamente sectores de diferente codificación. Intento que lo sitúa en explícito contraste con las perspectivas derivadas del modelo lingüisticista (Lotman, 1993: 160). La irrupción en el "sistema" de lo que desde la tradiciones formalista y estructuralista sería pensado como extrasistémico constituye el eje de transformación de un modelo estático en un modelo dinámico. Lotman ilustra este hecho con ejemplos de las artes plásticas: relata cómo sobre el fondo de una tradición que incluye el pedestal o el marco en el dominio del no-texto, el arte de la época barroca lo introduce en el texto. Ilustración que coloca sus tesis en paralelo con las que Derrida formulara en *La vérité en peinture* (Derrida, 1978) al cuestionar la demarcación *ergon/parergon*.

Además, para Lotman el modelo de la comunicación jakobsoniano, base de la propuesta lingüisticista, supone cierta ingenuidad. Dicho modelo, sustentado en un monolingüismo básico, permitió al estructuralismo la identificación entre lengua y código cuando, para Lotman, la lengua es el código más su historia. Posición que involucra los procesos de traducción y transformación de sistemas, de juego dinámico entre lo que usualmente se delimita como exterior e interior del objeto desde una mirada lingüisticista: "(...) Así el mundo de la semiosis no está fatalmente cerrado en sí sino que 'juega'

con el espacio que le es externo, ya sea incorporándolo a sí, ya sea expulsando en él elementos propios ya utilizados y que han perdido la condición semiótica activa" (Lotman, 1993: 42).

El ruido no era tenido en cuenta desde los análisis promovidos por la perspectiva lingüisticista. Por el contrario, Lotman piensa al ruido como estructurador de nuevos sentidos y entiende que la "no comprensión normal" es un mecanismo de sentido tan importante como la comprensión. Introduce, para dar cuenta de ello, los conceptos de "tensión" y de "resistencia de fuerzas" que los espacios de emisión y recepción oponen el uno al otro.

Sin lugar a dudas, desde este modo de pensar la lengua y la comunicación, el arte constituye un objeto semiótico de alto valor e interés por lo que ocupa un lugar importante entre los objetos sobre los que fija la atención. Objeto que lee desde la revisión de las lógicas causalistas (propias del realismo socialista) para exaltar el papel del azar. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio del semiótico se trama de un modo más complejo ya que atiende a más variables que las consideradas, por ejemplo, desde la semiótica greimasiana: "La casualidad de destinos humanos aislados, la trama de eventos históricos de diferentes niveles pueblan el mundo de la cultura de disonancias imprevisibles. El cuadro armonioso que se delinea para el investigador de un solo género o de un solo sistema histórico cerrado es una ilusión" (Lotman, 1993: 183).

Según Lotman, el momento casual e imprevisible interrumpe la cadena de causas y efectos al que sólo un analista determinista le aplicaría regularidades que apostaran a lo inevitable. Considerar la posibilidad de "explosión" en el marco de una cultura supone admitir menos estabilidad de la que se suele reconocer e impone modificar el concepto de texto y, con ello, las propuestas de análisis que, lejos de apuntar a la búsqueda de regularidades, debieran atender a las singularidades, a lo que difícilmente puede preverse: "La idea misma del texto como un espacio organizado de manera homogénea se completa con la intrusión de multiformes elementos 'casuales' que provienen de otros textos. Éstos entran en un juego imprevisible con las estructuras de base y aumentan bruscamente la posibilidad de sucesivos desarrollos imprevisibles" (Lotman, 1993: 109).

No sin cierta dosis de ironía, Lotman revisa la posibilidad de que los textos actúen en forma transparente los modelos a partir de los cuales los teóricos intentan explicarlos: "Los textos reales raramente manifiestan modelos teóricos en forma 'pura'" (Lotman, 1993: 75). Y fija una de las características que sí nos atrevemos a considerar como esencial de los textos literarios y de la literatura como colectivo: su inagotabilidad y su persistencia temporal, su derrota del tiempo y su insaturabilidad semántica: "El texto artístico no tiene una única resolución... Es absurdo decir: no iré a la sala de Rembrandt, ya le

he visto, ni tampoco: no me interesa esa poesía o esta sinfonía, porque ya las he oído" (Lotman, 1993: 168).

Al igual que Greimas, en sus últimos escritos revisa su proyecto teórico. En su autobiografía, *No-memorias*, a partir del símbolo de la serpiente (el símbolo de la sabiduría) da cuenta de los vaivenes de su propio recorrido intelectual apostando a la fertilidad de los cambios ya que implican nuevas preguntas, nuevas interpelaciones, nuevos modos de orientar las búsquedas:

> *La serpiente crece, cambia de piel. Es la exacta expresión del progreso científico. Para permanecer fiel a sí mismo el proceso de desarrollo cultural debe mudar repentinamente en el momento oportuno. La vieja piel está ahora estrecha y frena el crecimiento en vez de favorecerlo. En el curso de mi actividad de estudioso la Escuela de Tartu y yo, a veces, hemos debido liberarnos de la vieja piel...*
> *Sólo queda esperar que después de haberse liberado de la piel, la serpiente cambiando de color y aumentando de tamaño, mantenga la propia integridad.*
> (Lotman citado por Lozano, Prólogo a Lotman, 1993, I)

En el recorrido intelectual de Kristeva, como en los casos de Greimas y Lotman, también se verifica una etapa de revisión de sus afirmaciones teóricas. En su "etapa semiótica", es decir, en el período de tiempo comprendido entre la preparación de su tesis doctoral dirigida por Barthes y la publicación de *El texto de la novela* (Kristeva, 1970), produce hipótesis que serán revisadas desde sus trabajos posteriores.

Podemos afirmar que el proyecto semiótico de Kristeva se expresa en su creación del modelo "semanalítico" y en el intento de configurar una nueva semiótica que llama "semanálisis" y que define como una "gnoseología materialista", como una "teoría científica de los sistemas significativos en la historia y de la historia como sistema significativo" (Kristeva, 1969a: 27) basada en lo que llama "el trabajo sobre el significante" (Kristeva, 1969b: 276).

A diferencia de los semióticos interesados por encontrar regularidades en el lenguaje literario, a diferencia de los lingüistas que sostienen el principio comunicativo como base del intercambio lingüístico e intentan encontrar casos que corroboren dichas tesis, el interés de Kristeva se centra en el análisis de su carácter heterogéneo: intenta captar el lenguaje en sus formas dinámicas, transgresoras. Y encuentra en la literatura la manifestación más cabal de dicho funcionamiento: "Hacer de la lengua un trabajo, laborar en la materialidad de lo que, para la sociedad, es un medio de contacto y de comprensión, ¿no es hacerse, de golpe, extraño a la lengua? El acto denominado literario... introduce el extrañamiento radical con relación a lo que se considera que es la lengua: algo portador de sentido" (Kristeva, 1969a: 7).

Dado su carácter esencialmente heterogéneo el lenguaje poético, tal como se presenta especialmente en algunos autores del siglo XX, desafía el concepto de lenguaje como vehículo de significado y comunicación. Es ese mismo lenguaje poético el que interroga los constructos de las ciencias que intentan abordarlo, obligando a constantes reformulaciones de los constructos teóricos. A partir fundamentalmente de la escritura de Mallarmé, de Lautréamont y de Artaud afirma: "Este tipo de práctica significante –los textos que hacen tambalearse el sistema discursivo normal y por lo tanto las bases mismas de una cultura– es el que nos parece importante investigar hoy día" (Kristeva, 1969b: 275).

La semiótica que Kristeva intenta crear se centra en la materialidad del significante, en la opacidad del signo, proponiendo además una relectura de los aspectos más provocativos de una mixtura bastante poco convencional: la teoría del lenguaje propuesta por Chomsky en la versión de su primer modelo (Chomsky, 1957), la translingüística de Bajtin, la noción de sociedad de Marx y la concepción de sujeto que se abre a partir del psicoanálisis. Kristeva recurre a la propuesta chomskyana ya que considera que el resto de los modelos teóricos son insuficientes para dar cuenta de los procesos de producción de sentido textual porque están encerrados en los esquemas de comunicación (Kristeva, 1970: 13) y sujetados a explicaciones binarias (puede leerse también aquí la influencia de Derrida en su producción –cf. Derrida, 1967a, 1967b–).

Cabe aclarar que este pretencioso proyecto semiótico se construye desde un discurso que asume su inscripción política, subjetiva y pulsional. Inscripción que muestra claramente que, más que una formulación teórica con posibilidad de articulación metodológica viable, el semanálisis es una provocación y una deliberada toma de distancia de la propuesta lingüisticista: "Dado el estado actual de nuestra 'ciencia', proponer un ejemplo de semiótica literaria es algo sumamente ideológico: es precisamente esta vertiente ideológica la que generalmente se evita o en la que no se quiere pensar... En todo momento –y hasta en cada concepto de su aparato– el análisis semiótico, al recurrir a modelos lingüísticos, lógicos o matemáticos, no debería creer que ofrece un saber neutro refugiado en un inocente retraimiento por encima de las tensiones de la sexualidad o de la política" (Kristeva, 1969b: 275).

Lechte encuentra un punto de conexión entre las propuestas de Eco y de Kristeva. Sostiene que en ambos se observa la necesidad de explicar la capacidad de renovación y revitalización del sistema lingüístico que consideran abierto y dinámico. Entiende que en Eco esta preocupación es visible cuando en el *Tratado de Semiótica General* (1976) presenta el modelo Q (Lechte, 1994: 170). Modelo con fuertes conexiones con el concepto de "semiosis ilimitada" de Peirce.

Desde el modelo Q la definición de un signo se obtiene gracias a la interconexión con el universo de todos los demás, cada uno de los cuales, a la vez, está potencialmente preparado para convertirse en el signo interpretado por los restantes. La representación gráfica del modelo semántico es difícil: debería aparecer como una red en la que es complejo arriesgar la ubicación de un centro, dado que cada una de las unidades puede convertirse en centro y generar otras periferias. Además, el modelo Q admite que el código pueda alimentarse con nuevas informaciones: "El modelo Q es un modelo de la creatividad lingüística" (Eco, 1976: 225).

Esta toma de postura obliga a una revisión de lo que se entiende por "código" y, concretamente, por el código "lengua". El campo semántico está compuesto por un conjunto de sistemas parciales que hacen insuficiente el concepto tal como se planteaba desde el modelo lingüisticista: "Lo que hemos llamado 'el código' es un retículo complejo de subcódigos que va mucho más allá de lo que puedan expresar categorías como 'gramática', por amplia que sea su comprensión. Habría que llamarlo HIPERCÓDIGO (de igual forma que se habla de 'hipercubo') que reúne varios subcódigos, algunos de los cuales son fuertes y estables, otros más débiles y transitorios" (Eco, 1976: 227).

Su categoría de hipercódigo ayuda a reconstruir sus supuestos respecto de la literatura. Habría en el funcionamiento discursivo que llamamos literatura un caso de hipercodificación estética dada por un "exceso de expresión" y un "exceso de contenido". Excesos que Eco ilustra a partir del verso de Gertrud Stein: *a rose is a rose is a rose is a rose.* Verso cuya redundancia inspira la sospecha de que el mensaje es más ambiguo de lo que parece. Redundancia, exceso significante que provoca una perturbación en la decodificación: "Comunica demasiado y demasiado poco. Parece impermeable al enfoque semiótico y, sin embargo, genera sus múltiples sentidos precisamente a partir del desencadenamiento libre de mecanismos semióticos" (Eco, 1976: 428). Exceso que para ser interpretado demanda una "tensión abductiva" que sólo por "pereza filosófica" se ha llamado "intuición" o "inefable" (Eco, 1976: 434).

Al igual que Greimas, Lotman y Kristeva, Eco vuelve sobre su posición revisándola. Mientras que en *Obra abierta* (Eco, 1962) apostaba a un concepto amplio y flexible de interpretación, casi treinta años más tarde se ubica en el ángulo contrario. *Los límites de la interpretación* (Eco, 1990) puede considerarse, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en su producción ya que modifica no sólo su adscripción teórica sino también la forma que imprime a sus escritos. Recuperando nociones tradicionales en respuesta a algunas "lecturas aberrantes" de su propia producción literaria (concretamente, *El péndulo de Foucault*) concibe un modo de pensar la lectura de las obras literarias que pone en juego tres factores que operarían juntos a modo de control epis-

temológico: la *intentio autoris*, la *intentio lectoris* y la *intentio operis*. Tesis sobre la que vuelve en el ciclo de conferencias Tanner:[4]

> *Tenemos que respetar el texto, no el autor como persona de carne y hueso. No obstante puede parecer demasiado crudo eliminar al pobre autor como algo irrelevante para la historia de una interpretación. (...) Existe, no obstante, un caso en que puede ser interesante recurrir a la intención del autor empírico. Hay casos en que el autor aún está vivo, los críticos han dado sus interpretaciones del texto y puede ser entonces interesante preguntar al autor cuánto y en qué medida él, como persona empírica, era consciente de las múltiples interpretaciones que su texto permitía. En este punto la respuesta del autor no tiene que usarse para validar las interpretaciones de su texto, sino para mostrar las discrepancias entre la intención del autor y la intención del texto. El objetivo del experimento no es crítico, sino más bien teórico.* (Eco, 1992: 91)

Otra línea dentro de los estudios de la literatura es la que abren los inspirados en el *psicoanálisis* entre los que destacamos los trabajos de Kristeva (1977, 1979, 1988, 1996) y Barthes (1973).

El psicoanálisis retoma, en su versión clínica, elementos de la literatura para construir sus conceptos (pensemos en la figura de Edipo, de Narciso, por citar los ejemplos más conocidos). Por otro lado, también dentro de los estudios de la literatura se han recuperado categorías del psicoanálisis en un intento por gestar propuestas que ayuden a capturar desde algún aspecto el texto literario. Desde su mirada de analista, Kristeva escribe: "La verdad del demonio literario, pese a estar siempre loca, no deja de producir un efecto de belleza, lo que puede echar un velo sobre su ser verdadero, pero para permitirle actuar mejor en tanto que tal" (Kristeva, 1979: 270).

Para Kristeva la posibilidad de un "cambio social" (Kristeva, 1977) o, dirá luego en un tono más atenuado, la posibilidad de "salvarnos de la robotización que nos amenaza" (Kristeva, 1996), está asociada a la poesía y al papel que la crítica y la teoría literaria juegan en el esclarecimiento del lugar subversivo y "movilizador" del arte. Un aporte importante en ese sentido es su distinción entre el modo en que las categorías de lo simbólico y lo semiótico juegan en relación con la cultura, el poder y la pulsión: mientras que lo "semiótico" se asocia a lo pre-edípico, lo pulsional y al lenguaje poético, lo "simbólico" se asocia a lo edípico, lo estructurado y el discurso social.

Si en sus escritos anteriores (Kristeva, 1969a, 1969b) las categorías de "texto" y de "revolución" eran centrales, ahora lo son "experiencia" y "revuelta". Categorías que intentan luchar contra las cristalizaciones que la institucionalización de sus formulaciones provocaron, especialmente en los estudios universitarios:

Procuraré integrar en los ámbitos del arte y de la literatura concebidos como experiencias la noción de revuelta, e introducir una apuesta más en este curso. Una apuesta que consiste en superar la noción de texto, a cuya elaboración contribuí junto con tantos otros, y que llegó a ser una forma de dogma en las mejores universidades de Francia, para no hablar de Estados Unidos y de otras más exóticas todavía. En su lugar, me esforzaré por introducir la noción de experiencia, que comprende el principio de placer así como el de re-nacimiento de un sentido para el otro, y que no podría entenderse de otro modo sino en el horizonte de la experiencia-revuelta. (Kristeva, 1996: 24-25)

Kristeva lee en la literatura y en la crítica la inscripción subjetiva de quien firma. Desde su perspectiva, los textos se presentan ya no como "objetos muertos correspondientes a estados definidos de la historia o de la retórica" sino como "otras tantas experiencias de supervivencia psíquica para quienes se jugaron en ellos, y para nosotros mismos" (Kristeva, 1996: 96).

Es claro en este punto el distanciamiento de los análisis derivados de la lingüística, así como una vuelta a Freud, a la reconsideración de la ruptura epistemológica que el concepto de inconsciente provoca en el sujeto cartesiano: "¿Qué queda del 'lenguaje' después de Freud? ¿Un artefacto dependiente de la 'esencia superior' del sujeto de la interpretación? En cualquier caso, el 'lenguaje' que escucha el analista no es el lenguaje de los lingüistas" (Kristeva, 1996: 117).

El desafío que Kristeva se plantea a partir del concepto de experiencia es incluir las vivencias históricas e incluso biográficas como parte del material de análisis. Su interés inicial por desarrollar una teoría general de la textualidad y del lenguaje se desplaza por el interés por analizar inscripciones más concretas: escrituras de sus pacientes, la producción de Aragón, Sartre y Barthes, etc. sin buscar producir una teoría "científica" a partir de sus interpretaciones.

La preocupación por hallar discursos que operen fuera del estereotipo y de la doxa y el "encuentro" en el psicoanálisis de un marco adecuado para intentar dar cuenta de ese objeto considerado "subversivo", el texto literario, es no sólo el camino elegido por Kristeva sino también por Roland Barthes.

Barthes crea un binomio que en realidad funda una nueva categorización: texto de placer/texto de goce. El primero es el que contenta, el que colma, el que da euforia y está ligado a una práctica "confortable" de la lectura; el segundo es el que pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la conciencia de sus gustos, de sus valores, pone en crisis su relación con el lenguaje, aburre incluso (cf. Barthes: 1973: 25).

Esta categorización se sostiene desde un discurso que, si bien adopta el tono proposicional, no hace sino cuestionar la posibilidad de construir conceptua-

lizaciones cuando el objeto "literatura" se trata. Lo que se pone en duda es la eficacia de los sistemas "meta" vertidos desde la teoría literaria sobre un objeto inabordable desde los cánones del discurso científico.

La diferencia que separa a los lenguajes informativo, referencial y científico de los lenguajes literarios es proporcional a la que separa a los textos de placer y a los de goce. Una diferencia de naturaleza que se traslada y se materializa en las instituciones que trabajan con textos literarios y que no asumen el carácter individual de la actividad de lectura. Actividad incluso contracultural cuando de textos de goce se trata: si el texto de goce no satisface los requisitos de placer fácil demandado por la economía de mercado, leerlos puede rozar más el aburrimiento que el disfrute: "¿Se ha leído alguna vez a Proust, Balzac o *La guerra y la paz* palabra por palabra? (El encanto de Proust: de una lectura a otra no se saltan los mismos pasajes)" (Barthes, 1973: 21).

El distanciamiento de las soluciones provistas por los aparatos teóricos inspirados en la lingüística estructural en la que él mismo ha creído es evidente. Por contraste, las teorías que recupera (la filosofía de Nietzsche, la deconstrucción y, fundamentalmente, el psicoanálisis vía Lacan) intentan explicar los objetos sobre los que versan a partir de fragmentos, alejándose de todo resabio positivista, de todo intento totalizador.

Sosteniéndose en el psicoanálisis diseña una tipología de lectores que, en realidad, parodia las construidas/construibles sobre los posibles modos de leer un texto de literatura. Así imagina que el lector *fetichista* gustaría del texto cortado, de la "parcelación de las citas", de las palabras. El *obsesivo* encontraría su placer en la "voluptuosidad de la letra", en los "lenguajes segundos, excéntricos", en los metalenguajes: "esta clase reuniría a todos los logófilos, lingüistas, semióticos, filólogos, todos aquellos para quienes el lenguaje *vuelve*)". El *paranoico* "consumiría o produciría textos sofisticados, historias desarrolladas como razonamientos, construcciones propuestas como juegos, como exigencias secretas". Y finalmente el *histérico*, en contraste con el obsesivo, tomaría al texto como "moneda contante y sonante" (Barthes, 1973: 103).

La revisión de prejuicios arraigados en el contexto institucional experto (tanto de investigación como de transferencia didáctica) como por ejemplo, el respeto al sentido autoral o al orden textual impuesto por el encadenamiento sígnico, la concentración como instancia fértil en la lectura y, fundamentalmente, la idea de que la literatura contribuye a acrecentar los valores del espíritu repite, desde otro encuadre teórico-conceptual, la desacralización operada por sus *Mitologías* (texto fuertemente anclado en la lingüística saussureana). Para Barthes los momentos más productivos de la lectura se producen en los desvíos, en los atajos que ofrecen un camino desconocido, en las instancias en que quien lee se detiene para conectar ese texto que está leyen-

do con otros textos, con otras lecturas: "Estar con quien se ama y pensar en otra cosa: es de esta manera que tengo los mejores pensamientos, que invento lo mejor y más adecuado para mi trabajo. Ocurre lo mismo con el texto: produce en mí el mejor placer si llega a hacerse escuchar indirectamente, si leyéndolo me siento llevado a levantar la cabeza a menudo, a escuchar otra cosa" (Barthes, 1973: 41).

Otra línea que funda estudios importantes en el campo de la literatura es la que consolidan los miembros de la *Escuela de Frankfurt* que surgiera en torno del Instituto de Investigación social que Horkheimer dirigió desde 1930, se trasladara a Zúrich en 1934, luego a Nueva York y, finalmente, se reinstalara en Frankfurt cinco años después de finalizada la segunda guerra, es decir, hacia 1950. Esta Escuela ha reunido a pensadores de la talla intelectual de Marcuse, Adorno, Benjamin y Horkheimer.

En esta descripción retomamos principalmente las tesis de Adorno (1944, 1971) y de Benjamin (1955, 1973) ya que son los pensadores de mayor pregnancia en el ámbito de los estudios sobre la literatura, y nos detenemos sobre algunos puntos de tensión entre sus conceptualizaciones.

Para Adorno, la literatura es la forma del lenguaje que se resiste a la automatización: la disonancia y la dificultad que el arte, especialmente el de vanguardia, opone a la sociedad adormecida por la "industria cultural" (concepto que crea junto a Horkheimer, 1944) se sostiene en su carácter contra-comunicativo, irritante, indirecto.

Arte/"industria cultural". Par dicotómico.

La "industria cultural" está conformada por productos automatizados, "disciplinados" en la lógica del sistema. Productos que a partir de la diversión suprimen cualquier tipo de resistencias colocando al receptor en el lugar de un consumidor pasivo. En una lectura lúcida de las tesis de Adorno y Horkheimer, Zubieta afirma que el sujeto no encuentra sino alienación en esa cultura que de modo mentiroso pretende reflejarlo: "La manipulación, la cara política que ponen a irradiar esos productos culturales, se entiende como una negociación en la cual el 'espectador' recibe entretenimiento a cambio de lo cual pierde su condición activa y se convierte en 'consumidor' pasivo, puesto que no participa en la producción de esa cultura que los medios transmiten sino que, precisamente, queda excluido de ella, del mismo modo en que ha quedado excluido de los medios de producción capitalista" (Zubieta, 2000: 120).

Si bien tanto Adorno como Benjamin comparten su fascinación por la vanguardia (por ejemplo, por el primer período surrealista, Beckett, etc., en el caso de Adorno; por el dadaísmo y el surrealismo en el caso de Benjamin) ya que ésta exhibe el carácter falso de la "comunicación" y la dificultad inherente a la explicación lingüística de un fenómeno estético, difieren en cuanto a la evaluación de algunos "productos" del arte contemporáneo.

Oponiéndose a Adorno, Benjamin afirma en "La obra del arte en la era de la reproductibilidad técnica" (Benjamin, 1973) que los nuevos medios de comunicación han revolucionado la concepción de "obra de arte", de "original" y "copia" y de "percepción", quitándole a las obras el carácter de objeto de culto que las volvía, además, coto privado de la elite burguesa. Este fenómeno, evidente en pintura, también es extensible a la literatura y abarca campos como el cine, la fotografía, la radio, etc.. Benjamin veía en este hecho la posibilidad de romper el sentimiento casi religioso que se despertaba durante el acto de percepción artística dado que lo que se perdía con esta posibilidad técnica era el "aura" de los objetos (aura entendida como "la manifestación irrepetible de una lejanía"). Por otro lado creía que esta técnica permitía aumentar los contextos de recepción y finalmente (y aquí es donde más se exhibe la distancia respecto del pensamiento de Adorno) apostaba a que esta expansión de las posibilidades de reproducción ayudaría a activar las potencialidades de lectura del público de los problemas sociales, especialmente en el cine donde el espectador ocupa la misma posición que el ojo de la cámara (Benjamin, 1973: 23).

No obstante, esta diferencia no impide señalar los puntos de articulación entre los pensadores. El que aquí enfatizamos es el acuerdo respecto del carácter "negativo", anticomunicacional de la literatura. Recordemos que en "La tarea del traductor" Benjamin pregunta: "¿Qué 'dice' una obra literaria? ¿Qué comunica?". Y responde, sin demasiados rodeos: "Muy poco a aquel que la comprende. Su razón de ser fundamental no es la comunicación ni la afirmación" (Benjamin, 1923: 285). Tesis que, recordemos, atraviesa la *Teoría estética* de Adorno.

Otra línea que ha producido importantes estudios sobre la literatura es la consolidada desde la perspectiva *sociológica* con autores como Lukács (1937, 1948), Goldmann (1955), Williams (1970, 1977, 1983) y Bourdieu (1973, 1992, 1995, 1999).

De la estética de Lukács cabe destacar, dado su impacto en las discusiones de la teoría y la crítica literarias (cf., por ejemplo, Gramuglio, 2002; Rubione, 2002), sus tesis sobre el realismo (Lukács, 1948) y sobre la novela histórica (Lukács, 1937). Escritos que, más allá de las revisiones que han sufrido –dado el tono dogmático que es posible detectar en algunas clasificaciones y en ciertas categorías (tono dado por el atravesamiento de su militancia en la obra)–, es necesario repasar a la hora de trabajar con estos conceptos.

Podría decirse que hay en Lukács una preocupación por definir desde la sociología cuándo estamos ante una obra literaria "grande". Definición en la que la tensión categorial realismo/naturalismo y la apelación a un canon reducido de nombres serán fundamentales.

Sintéticamente: para Lukács las producciones de Balzac, Tolstoi o Shakespeare, entre otras, constituyen grandes obras por el modo en que expresan tensiones

entre fuerzas históricas en conflicto. Obras "realistas" que no sería posible reducir a la reproducción de la realidad (tendencia que observa en el "naturalismo") ni a un esteticismo sin trascendencia; obras que permitirían captar aspectos "verdaderos" o "esenciales" de la realidad (cf. Gramuglio, 2002: 16).

Más allá de sus énfasis categoriales, el canon de Lukács impide reducir su estética a una defensa de la "buena literatura" por su "mensaje".

Discípulo de Lukács, Goldmann desarrolla una propuesta teórico-metodológica propia: el estudio sobre Racine y Pascal es una puesta en funcionamiento de su "estructuralismo genético" (cf. Goldmann, 1955).

Para Goldmann los textos literarios no existen como creaciones individuales sino que están articulados con las "estructuras mentales transindividuales" pertenecientes a grupos o clases particulares. El grupo, a su vez, pertenece a un contexto social mayor, es decir, los hechos estudiados se insertan en una estructura significativa más amplia que, analizada en su génesis, hace posible la comprensión de la obra. No obstante esta "explicación" no es simple ni directa: es precisamente en este punto en donde algunos investigadores suelen situar la conexión entre la obra de Goldmann y la de Williams (e incluso remarcan la precisión teórica que algunos conceptos cobran a partir de la obra de Williams). Por ejemplo, Wolff subraya que aunque Goldmann habla de las clases sociales como los agrupamientos más significativos históricamente, cuando estudia la literatura "considera que la cosa no es tan simple": si el análisis de una novela consiste en relacionar dicha producción estética con la ideología de una clase, tenemos que "cada clase, dominante o subordinada, comprende generalmente intereses sectoriales y, por tanto, ideologías variables" (Wolff, 1993: 77). Por otro lado Wolff remarca que tampoco la ideología es "el tipo de 'visión del mundo' coherente que Goldmann trata como una categoría especial" (Wolff, 1993: 77).

Considerando estas limitaciones que señala Wolff a la propuesta teórica de Goldmann cabe subrayar los aportes de Williams quien, a través de la incorporación de las categorías de lo "residual" y lo "emergente" en un orden sociocultural, flexibiliza el modo en que se plantea la relación entre estructura y superestructura.

En *Marxismo y literatura*, Williams (1977) sugiere que se empleen definiciones más elásticas de "estructura" y de "superestructura" que las que cierta lectura de las tesis marxistas proponen como una suerte de entidades fijas. Williams prefiere definirlas como "procesos" desde un modelo que reconoce las conexiones indisolubles entre producción material, instituciones políticas y culturales y conciencia. Modelo que permite comprender la naturaleza dinámica de las estructuras sociales.

Desde este marco, determinar las reglas y convenciones que atraviesan la producción literaria es un trabajo dificultoso. Los textos parecieran presen-

tarse como el campo de batalla de ideologías y voces diversas, quizás conflictivas. Esto pareciera demostrarse en la novela de modo claro con la renuncia al dominio de una voz uniforme, con la ruptura de la unidireccionalidad narrativa. En *Solos en la ciudad* (Williams, 1970) da un ejemplo claro al expedirse sobre el período de veinte meses comprendido entre 1847 y 1848 en el que se publicaron las novelas *Dombey e hijo*, *Cumbres borrascosas*, *La feria de las vanidades*, *Jane Eyre*, *Mary Barton*, *Tancred*, *Town and Country* y *La inquilina de Wildfeld Hall*. Williams se pregunta qué era exactamente lo que estaba surgiendo en Inglaterra en ese momento para dar lugar a semejante producción. Su respuesta, lejos de buscar una resolución en el contexto inmediato, intenta una explicación compleja ya que por un lado descarta que esas obras fueran el "fruto súbito del curso de unos pocos meses". No obstante no deja de resaltar que en esos meses parece haberse producido "una nueva clase de conciencia" ligada a los cambios sociales que venían observándose (la revolución industrial, la lucha por la democracia, el crecimiento de ciudades y pueblos), a la consolidación de instituciones de la sociedad urbana moderna (music-halls, periódicos dominicales populares, parques públicos, museos y bibliotecas) y a la sensación de estar en presencia de una crisis. En esa trama es donde Williams encuentra una explicación al surgimiento de la producción literaria de esa década: "Por ello no sorprende que justo en esta década adquiera nueva vida –una vida significativa y relevante– un tipo peculiar de literatura, ya conocida y ampliamente leída pero todavía poco estimada" (Williams, 1970: 12).

Solos en la ciudad (Williams, 1970) expone, por un lado, las múltiples variables que se ponen en juego, desde el marco de este autor, a la hora de plantear una investigación sobre literatura y, por el otro, los rodeos que realiza a la hora de explicar un fenómeno literario concreto. Explicación que rechaza toda lógica unidireccional.

La definición de literatura que Williams ensaya en *Keywords...* (1983) es coherente con su teoría ya que encuentra una dificultad en la aparente simpleza del concepto, en el modo empírico en que parece poder determinarse qué cosa es la literatura y cómo estudiarla: "Literature is a difficult word, in part because its conventional contemporary meaning appears, at first sight, so simple. There is no apparent difficulty in phases like English literature or contemporary literature, until we find occasion to ask whether all books and writing are literature (and if they are not, which kinds are excluded and by what criteria)" (Williams, 1983: 183).

La perspectiva de Bourdieu está atravesada por otras preocupaciones pero coincide con Williams en el alejamiento de representaciones causalistas. Puede decirse que desde sus trabajos tempranos Bourdieu ha intentado mostrar los modos subyacentes de dominación de clases en sociedades capitalistas a tra-

vés del uso de algunos objetos, entre otros, la literatura. Sus escritos intentan llamar la atención sobre las condiciones objetivas en las que se producen y circulan los discursos, entre ellos, el literario. Los conceptos más importantes a nivel metodológico que ha compuesto para ayudar a formular estas explicaciones sobre el campo de la producción y la circulación discursivas son los de "campo", "capital simbólico" y "habitus".

Para Bourdieu el mundo social escapa a la visión dualista propuesta por el marxismo clásico. Su concepto de "campo" se crea justamente para explicar aquello que interviene en la mediación entre estructura y superestructura, entre lo individual y lo social. El concepto intenta dar cuenta de los sectores que operan con cierta lógica propia (sectores económicos, políticos, científicos, artísticos, etc.) escapando a visiones deterministas generales sobre una cultura. Por otro lado también la constitución del poder simbólico y del capital simbólico se explica a partir de procesos por los cuales lo social se interioriza en los individuos a partir de relaciones no conscientes que llama "habitus": una especie de "gramática de las acciones" que permite, por ejemplo, diferenciar un grupo social de otro, pero sin producir explicaciones generales que simplifican la compleja trama de configuración de las identidades sociales.

El texto que permite ver un trabajo de Bourdieu sobre literatura es *Las reglas del arte* (Bourdieu, 1992) donde se intenta mostrar por qué la obra de Flaubert está en deuda con la constitución del campo literario de la época, con la toma de posición de determinados sectores. En palabras de Bourdieu: lo que se intenta es mostrar cómo el Flaubert escritor se produce precisamente por lo que contribuye a producir. La lectura de este texto permite comprender cómo funciona la explicación de los fenómenos en el marco de la teoría que Bourdieu consolida. Teoría que propone nuevas categorías que incorporan nuevas variables a partir de las cuales es posible explicar fenómenos literarios complejos como los que, por ejemplo, él elige en su obra de 1992.

Otra línea dentro de los estudios literarios es la desarrollada por la *sociocrítica* que concentra tanto las producciones de la escuela de Bajtin (Bajtin, 1929, 1965, 1976; Medvedev, 1994; Voloshinov, 1929) como las que se fundan a partir de la relectura de sus textos. También reconocemos en esta tradición a los teóricos que releen los textos de la escuela de Frankfurt (especialmente a Adorno y a Benjamin) y a los que releen los de las teorías marxistas clásicas (principalmente a Marx y a Althusser). Básicamente, estamos hablando de la corriente que en Francia está representada por Angenot (1982, 1989, 1998), en EE UU por Jameson (1972, 1983, 1989, 1993) y en Inglaterra por Eagleton (1981, 1983, 1996a, 1996b, 1995, 1997).

Para Bajtin y su círculo el sentido de un texto literario no se agota en lo que le es contemporáneo y, por lo tanto, no puede comprenderse simplemente

introduciéndolo en el cuadro de la cultura de una época: para entender la relación literatura-cultura es necesario ir más allá de la lingüística de Saussure, de las operaciones de análisis propuestas por los formalistas y por los estilistas. Su translingüística es una apuesta de fuerte revisión teórico-epistemológica del modelo lingüisticista. Apuesta que se manifiesta en las categorías que elabora. Por ejemplo, citemos algunas de las más conocidas:

a) "carnaval": procede de su estudio sobre Rabelais (Bajtin, 1965) quien, según Bajtin, continúa en la literatura la tradición del carnaval tal como existía en el período anterior al Renacimiento, es decir, rigiéndose por una lógica ambivalente (diferente a la lógica de la ciencia cuantitativa y causal, del verdadero o falso) en la que las figuras del payaso (cuya existencia se constituye en el límite entre el arte y la vida) y la máscara (que oculta y revela, que está entre lo falso y lo auténtico) juegan un papel fundamental;

b) "polifonía": en su estudio sobre Dostoievski (Bajtin, 1929) establece una analogía entre la dicción del escritor ruso y el carnaval ya que ambos incluyen la voz del "otro";

c) "dialogismo": el texto literario, especialmente la novela, no se entiende como la palabra comunicativa que estudia la lingüística sino como el "medio dinámico" en el que ocurre el intercambio (el diálogo). En este contexto, la palabra es translingüística: una intersección de significados más que un punto fijo o un significado único. La parodia, la ironía y la sátira son ejemplos de funcionamiento de las palabras en el sentido que Bajtin les da;

d) "cronotopo": esta categoría sincretiza las variables del tiempo y del espacio. Categoría que no sólo es una herramienta potencial para clasificar diversos géneros de la novela contribuyendo a reconstruir su historia y su teoría sino también una forma más de leer las inscripciones ideológicas en las formas que se imprimen a la representación temporal y espacial.

Bien podría observarse en el proyecto de Angenot (1982, 1989, 1998) una continuidad con el legado de Bajtin. Angenot propone revisar el modo de estudio de los discursos sociales evitando tanto las dicotomías como los constructos que aíslan entidades para el análisis volviéndolas unidades estériles. Aislamiento que además tiene como supuesto una autonomía irreal de las bellas letras, de la filosofía, de los escritos científicos, etc. De forma explícita declara su rechazo a esta "compartimentalización", a esta parcelación que vuelve campos ciegos a los estudios literarios, a la historia de la filosofía, a la epistemología de los estudios de comunicación de masas, de la etnometodología de interacciones orales, del análisis de discursos propagandísticos o políticos. Angenot propone "reconquistar la idea de *totalidad*" a los efectos de llegar a percibir el poder de los discursos en su "omnipresencia" y en su "omnipotencia". Discursos que halla "defractados por todas partes, regulados por

una hegemonía transdiscursiva con disfuncionamientos por aquí y por allí, desequilibrios, brechas, cuyas fuerzas homeostáticas intentan constantemente colmar" (Angenot, 1998: 70).

Para ello actualiza diferentes categorías: "sincronía", "contemporaneidad", "no-contemporaneidad", "interdiscursividad", "hegemonía". Y decimos "actualiza" porque redefine términos cristalizados desde diferentes tradiciones entre las que destaca la lingüística estructural y las interpretaciones fanáticas de las tesis marxistas. Por ejemplo, Angenot sitúa su noción de "sincronía" en radical oposición a la de la lingüística estructural. Desde su reinscripción, la sincronía admite la presencia de formaciones emergentes y de otras arcaicas. Para ello reconoce que en el discurso social existe un movimiento transdiscursivo que tiende a "hegemonizar las prácticas, a imponer temas comunes, a arbitrar entre los géneros y los sectores" (Angenot, 1998: 72). Movimiento que, no obstante, no impide la emergencia de otros que confrontan con éste provocando desestabilizaciones que pueden ser o bien superficiales o bien radicales. A partir de estas conceptualizaciones revisa el modo de definir las metodologías de estudio de los discursos sociales entre los que incluye a la literatura: "la contemporaneidad de discursos sociales debe ser percibida como una realidad compleja y parcialmente heterogénea donde se inscribe la historia misma de los discursos particulares, su relativa autonomía, sus propias tradiciones y sus ritmos de evolución" (Angenot, 1998: 72).

Para Angenot todo texto literario se presenta como una "costura y un zurcido de 'collages' heterogéneos, de fragmentos erráticos del discurso social'" (Angenot, 1998: 73). Posición que impone revisar el concepto de "intertextualidad" difundido por Kristeva y retomar el de "enunciado" tal como lo propone Bajtin. El cruce interdiscursivo que sus teorías proponen inscribe al estudio de la literatura no sólo en relación con otros textos literarios sino con los diferentes discursos sociales circulantes, escritos y orales.

En cada sociedad la acumulación de signos correspondientes a modelos discursivos producidos en el pasado, la interacción de los discursos, el juego de intereses que los sostienen, etc., producen la dominación de ciertos "hechos semióticos" en su "forma" y en su "contenido" privando de medios de enunciación a lo no dicho todavía. Teniendo en cuenta esto, teniendo en cuenta las complejas gramáticas de enunciación sociales, la investigación sociocrítica no puede preocuparse solamente por los "textos" ni únicamente por las "condiciones intertextuales de su génesis". Debe intentar examinar su aceptabilidad, su eficacia, mediar sus efectos estudiando los *habitus* (Bourdieu) de producción y de consumo de discursos y temas: "Por su desarrollo mismo la crítica del discurso social que yo examino descalifica de partida todo análisis inmanente de los textos, todo el textocentrismo, el terrorismo formalista" (Angenot, 1998: 77).

En este sentido, analizar cómo funciona la literatura en la producción y/o reproducción de la hegemonía o en su desestabilización en una sociedad y en un momento determinados es una tarea central:

> *¿Qué opera la literatura en lo que ya está allí de las representaciones sociales y los discursos instituidos? ¿Cómo se inscriben en las tradiciones de los géneros literarios los "préstamos" de los relatos periodísticos, de los objetos del saber, de los temas dominantes en otros campos discursivos, con los cuales el campo literario (especialmente la novela y el teatro) coexiste? ¿Qué es lo que asigna, en un momento dado, una especificidad funcional a las obras canónicas?* (Angenot, 1998: 79)

A partir de esta cita es posible deducir cuál es la postura de Angenot en relación a los estudios literarios. Angenot confiesa abiertamente compartir con Eagleton (1983) la dificultad para definir de modo estable y universal el objeto de los estudios literarios entendiendo que el "mercado de las metodologías llamadas literarias" es de poca ayuda para disertar sobre la especificidad del hecho literario ya que dicha especificidad, históricamente variable y múltiple, es más bien una función de la economía global del discurso social y no se entiende en términos inmanentistas sino en términos de trabajo interdiscursivo puntual en el seno de las comunidades y de las culturas en los que los discursos se producen, funcionan, se intercambian, se solapan, se eclipsan: "Es imposible hoy en día construir una narratología referida únicamente a las formas literarias del relato, al igual que es imposible producir una teoría de la metáfora limitándose sus análisis al dominio de las bellas letras. Para hablar de metáforas, hay que hablar de *argot*, intercambio oral, catacresis, neologías, jergas científicas y tipología de los discursos sociales" (Angenot, 1998: 95).

El "programa" de Angenot es claro: "cambiar de perspectiva" dejando de ver los textos y los géneros en la inmanencia de sus categorías, desconfiando de la función que les atribuye el metadiscurso, no forzándolos (luego de haberlos asimilado) a génesis psicológicas, económicas, miméticas, etc. Se impone entonces percibir lo que otros estudios ocultan o retomar las variables que otros han descartado: penetrar en los lugares considerados triviales, atravesar las jerarquías de las formas canónicas, reencontrar la tópica dominante en los discursos marginales, "indicar las rupturas donde se deshacen las mallas de la red" (Angenot, 1982: 9). De este modo, Angenot toma explícita distancia tanto de las perspectivas lingüísticistas como de los extremismos del realismo socialista: "Creo que un análisis del discurso social tal como lo he sugerido a grandes rasgos... tendría como consecuencia refutar todo estructuralismo inmanente y todo procedimiento de interpretación causal inmediata" (Angenot, 1982: 9).

Podemos afirmar que si la teoría de Bajtin y luego la de Angenot revisan las conceptualizaciones derivadas de la lingüística saussureana y de las interpretaciones militantes de los textos marxistas, Eagleton revisa las tesis de Williams y Althusser, no sin posicionarse desde un lugar de militancia. Del primero objeta que las categorías "modo de vida total" y "estructura de sentimiento" no logran distinguir la experiencia subjetiva de las condiciones sociales objetivas; de Althusser recupera la importancia del intento de convertir a la crítica en "ciencia" pero, a la vez, niega la posibilidad de distanciar la literatura de la ideología. Para Eagleton un texto puede parecer libre con respecto a sus relaciones con el contexto, pero no lo es con respecto a la ideología, es decir, con respecto a todos los sistemas de representación (estéticos, religiosos, jurídicos, etc.) que dan forma a la imagen mental que el individuo tiene de la experiencia vivida y del contexto.

Su definición de ideología exhibe el lugar del lenguaje en la construcción de las representaciones de los sujetos: representaciones de ellos, de la sociedad, del vínculo que los liga a la sociedad. Representaciones provocadas por las interpelaciones que determinadas inscripciones del discurso realizan. Representaciones: no descripciones transparentes (imposibles) de lo que "es". Representaciones que pueden servir para movilizar, para liberar, pero también para sujetar, para esclavizar, para oprimir: "La ideología es lo que persuade a hombres y mujeres a confundirse mutuamente de vez en cuando con dioses o bichos" (Eagleton, 1995: 15).

En *Benjamin o hacia una crítica revolucionaria* (Eagleton, 1981), en "Universidad y Estudios culturales" (Eagleton, 1996a) en *Las ilusiones del posmodernismo* (Eagleton, 1997), en *La función de la crítica* (Eagleton, 1996b) cuestiona la función social de la crítica y la teoría literaria actuales que liga a fenómenos como la parálisis política en tanto evento global y a los distintos acontecimientos que dieron lugar a la época llamada posmoderna. Para Eagleton bajo la lógica de una aparente pluralidad no reina sino un orden político, ético e ideológico bastante menos flexible de lo que parece. En este marco, la revisión del papel de la teoría no es una cuestión solucionable en el mismo plano en que se la plantea: lo que resulte de esta revisión será, según el decir de Eagleton, una cuestión de "política", no de "teoría".

Finalmente Jameson, crítico de la herencia estructural en el campo de los estudios literarios, sincretiza hipótesis de Freud, Althusser, Adorno y Greimas para diseñar una propuesta original en la lectura de textos literarios. Una propuesta que apunta a desentrañar su "inconsciente político" (Jameson, 1989).

En *Documentos de cultura. Documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico* (Jameson, 1989), parte del supuesto de la existencia de un "inconsciente político" en cada cultura y, por lo tanto, en sus textos, y entiende que las tradiciones de investigación necesitan explorar los caminos

que permitan su exhibición. Al exponer esta necesidad, Jameson, en realidad, está exponiendo su programa, su proyecto de trabajo. Proyecto que lee la dicotomía que suele trazarse entre textos culturales políticos y textos culturales no políticos como una cosificación que es necesario ayudar a desdibujar en tanto dicho contraste supone la existencia de un lugar a salvo, de un lugar liberado de la ideología, de las interpelaciones, de los mandatos. Lugar de omnipotencia imposible en el marco de cualquier corte cultural: "La única liberación efectiva de semejante constricción empieza con el reconocimiento de que no hay nada que no sea social e histórico; de hecho, que todo es 'en último análisis' político" (Jameson, 1989: 18).

En esta línea concibe la categoría de "inconsciente político", es decir, hace lugar a una marca que, aunque no advertida, se inscribe en todo lazo intersubjetivo. Una marca que, expuesta, cooperaría en el "desenmascaramiento de los artefactos culturales como actos socialmente simbólicos" (Jameson, 1989: 18).

La distancia del proyecto estructuralista se advierte también en el modo en que funda su epistemología. Según Jameson las tradiciones de investigación necesitan explicitar los límites de las lecturas que producen, las decisiones que llevan a validar las operaciones que se realizan desde sus aparatos teóricos. Operaciones que suponen actos de elección de determinadas variables y de soslayamiento de otras que llevarían a otros resultados. Desde este lugar, con mordacidad, sanciona a las teorías que no transparentan estas tomas de posición:

> *La interpretación no es un acto aislado, sino que tiene lugar dentro de un campo de batalla homérico, donde cierta cantidad de opciones interpretativas están implícita o explícitamente en conflicto. Si la concepción positivista de la exactitud filológica fuese la única alternativa, entonces preferiría con mucho adherirme a la actual y provocativa celebración de las lecturas fuertemente equivocadas, antes que a las que son débiles.* (Jameson, 1989: 14)

En su lucha contra los binomios cabe destacar su intento de descolocar la dicotomía cultura/barbarie al recuperar la conocida sentencia de Benjamin como intertexto del título de su trabajo. Tal vez la dicotomía textos de la cultura políticos/textos de la cultura no políticos sea una operación que busca, desde la "cultura", hacer reinar a la barbarie. Cuando lo diferente es pensado como bárbaro (tal como Odiseo describe al cíclope desde el anteojo unidireccional de su cultura), pareciera que hay cuestiones que necesariamente deben revisarse.

Ahora bien, en desacuerdo con De Miguel (1999) –que diferencia la perspectiva de la llamada "Estética de la recepción" (Jauss) de la "Fenomenología de la lectura" (Iser)– y con Ibsch (1989) –que describe las principales líneas

de análisis de esta tradición, pero anticipando que esas líneas presentan desarrollos "demasiado incompatibles para que se las pueda reunir en una sola escuela" (Ibsch, 1989: 87)–, creemos que los *estudios de la recepción* están consolidados por teorías que no poseen acuerdos absolutos a nivel teórico, metodológico ni epistemológico pero que, dadas algunas decisiones compartidas en estos tres niveles, merecen ser consideradas parte de una misma "mirada" sobre la literatura. O, al menos, merecen ser descriptas en un solo bloque en un tipo de análisis como el que aquí emprendemos, dejando para una investigación posterior la precisión de sus diferencias.

De la línea teórica denominada "estética de la recepción" proveniente de la Escuela de Constanza destacamos los aportes centrales de su principal exponente: Hans Robert Jauss.

Para Jauss el significado de un texto es el producto de la convergencia de la estructura de la obra y la estructura de la interpretación; esta última de naturaleza siempre histórica ya que entiende que es en la lectura donde se produce la concretización del sentido y la generación de efectos de orden semántico-pragmático sobre el lector. Tales efectos están condicionados por el texto, organizador del "horizonte de expectativas", y por el destinatario que es quien actualiza el sentido del texto al articular el horizonte de expectativas del texto con el suyo propio.

En su artículo "Cambio de paradigma en la ciencia literaria" (Jauss, 1968) considera que la estética de la recepción inaugura un nuevo paradigma (en el sentido de Kuhn, 1962) en el campo de los estudios literarios. Campo que ordena en una línea de sucesión bastante simple al tomar en cuenta solamente tres tradiciones que llama "paradigma clásico", "romántico" y un tercero que sería el que consolidaría la "estética de la recepción".

No obstante, Jauss advierte las potencialidades y los límites de la línea teórica que suscribe ya que en diferentes momentos hace explícito su desacuerdo con las formas de comprensión de la literatura que pretenden un trabajo objetivo o totalizador: "El filólogo que no tenga conciencia de que toda constitución efectiva de sentido es reductora de la complejidad, y se esfuerce en 'describir todo lo posible' deja escapar el interés estético que está ligado a ciertas orientaciones de las expectativas" (Jauss, 1986b: 243). Trabajo que de todos modos parece suscribir al hablar de "paradigma" para caracterizar su propuesta. Es decir, inscribe su proyecto en una apuesta "científica".

Cabe puntualizar que la diferencia entre Jauss e Iser radica en el modo en que conciben al lector. Mientras que para Jauss es un sujeto histórico concreto que puede reconstruirse a partir de distintas técnicas de recolección de datos, para Iser se trata de una abstracción, un artefacto cuyas características no dependen de ninguna existencia real ya que ese lector no está anclado en un sustrato empírico sino que puede recomponerse a partir de la estructura de los

textos. Así como Jauss trabaja sobre datos de corte más empírico recolectando informaciones sobre las experiencias de lectura de lectores concretos sobre textos puntuales en coyunturas determinadas, para Iser el lector puede re-configurarse a partir de hipótesis sobre las lagunas o vacíos del texto, sobre qué lector se supone que podría actualizar una interpretación a partir de esos "espacios vacíos" que deja la literatura. Espacios vacíos que lee como "la condición básica de realización" de los textos (Iser, 1972c: 139). Textos que pueden revelar diferentes aspectos según desde qué marco se los asedie en la lectura: "Los modelos textuales suponen decisiones heurísticas... El texto no se presenta como un objeto en cuanto tal, sino de una manera determinada según el sistema referencial elegido con vistas a su comprensión" (Iser, 1972c: 133).

Bajo el nombre de *estudios multiculturales* agrupamos un conjunto de perspectivas autodenominadas *estudios comparados* (Basnett, 1993; Berneheimer, 1997; Brunel, 1983; Rosseau, 1983; Pratt, 1992; Bessière, 1998; Henri-Pageaux, 1998; Bier, 1996; Block de Behar, 1996), *teoría poscolonial* (Said, 1983; Bhabha, 1992), *teoría de los polisistemas* (Even-Zohar, 1994, 1995, 1997; Shavit, 1986; Sheffy, 1994; Yahalom, 1980; Lambert, 1988, 1989, 1991), *teoría de la traducción* (Venuti, 1995, 1998; Romano-Sued, 1995, 1998, 1999; Bradford, 1997) y *estudios de género* (Cixous, 1975; Weigel, 1996; Kristeva, 1983, 1987, 1988, 1999; Butler, 1990, 1993, 1997; Owens, 1983).

Una cuestión importante a ser considerada: en términos generales podemos observar que los autores que trabajan en alguna de las líneas de investigación citadas pugnan por incluir a las restantes bajo el dominio de la que ellos suscriben. Razón por la cual decidimos agruparlos bajo el nombre más abarcativo de estudios multiculturales tratando de ofrecer puntos de contacto y características particulares de cada perspectiva. Por ejemplo, Basnett (1993) considera que es importante que los estudios comparados recuperen los aportes de los estudios poscoloniales, los estudios de género, los estudios culturales y los *translation studies*; pero, mediante una sinécdoque, engloba bajo la órbita de los *translation studies* a las restantes perspectivas (cf. cap. "From Comparative Literature to Translation Studies" en Basnett, 1993). Es importante remarcar que Basnett realiza un rápido repaso de los distintos estadios de los *translation studies* (desde la influencia de la teoría polisistémica hasta la adopción del concepto "pluralidad") para fijar su propia perspectiva, derivada de la influencia de los modelos feministas. Otro ejemplo: siguiendo la línea polisistémica, Romano Sued entiende que "la teoría de la traducción literaria y el estudio de las literaturas traducidas en una perspectiva intercultural componen las dimensiones 'naturales' de una comparatística actualizada." (Romano Sued, 1995: 35). Uno más: Bradford (1997) desarrolla su teoría de la traducción en el marco de un proyecto de investigación denominado "Problemas de literatura comparada". El último ejemplo: Link (1999) evalúa como particularmente inte-

resante el momento en el cual las literaturas comparadas se encuentran con los estudios culturales para definir un área de investigaciones y una metodología novedosas que sitúa en zona de cruce. Link encuentra en el texto *Orientalismo* de Said un modelo teórico que representa dicha convergencia.

Las opiniones encontradas de los investigadores citados muestra lo complicado que resulta determinar si cada una de estas líneas de investigación (comparatismo, teoría de la traducción, estudios de género, etc.) constituyen una disciplina independiente o diferentes tendencias de una misma tradición. Teniendo en cuenta las citas cruzadas y los reenvíos,[5] nos permitimos ordenar estas líneas en una sola tradición, considerando además el objetivo que perseguimos con este capítulo (recordamos que intentamos mostrar la variedad de maneras posibles de pensar la literatura sin ocultar desacuerdos, contradicciones, tensiones, etc. entre las distintas perspectivas en función de que el docente pueda elegir desde qué posición situarse a la hora de tomar sus decisiones didácticas –cf. cap. VI–).

Según Basnett (1993), los estudios comparados consideran como cuestiones principales a estudiar el problema de la identidad cultural, las consecuencias políticas de la influencia cultural, la periodización y la historia literaria. A estos problemas Brunel (1983) le anexa los de traducción de textos poéticos, bilingüismo, la función de los medios masivos y los procesos de globalización y el estudio de mitos, motivos y temas. Para Link (1997) "lo 'comparable' es siempre algo del orden de los temas, de los géneros, de los modelos narrativos o de los procesos de institucionalización estética".

La línea poscolonial (Said, Bhabha) recupera la historia de los "vencidos" y muestra de qué diversas formas las ruinas del colonialismo siguen relampagueando en este supuesto mundo poscolonial (Bhabha, 1992: 175). Se verifica en estos autores una referencia constante al pensamiento de Fanon, Foucault, Lacan y Derrida. Según Grüner, este recurso teórico permite refinar las categorías de análisis frente a las antiguas teorizaciones antimperialistas (Grüner, 1998: 59). No obstante cuestiona esta opción teórica sosteniendo que inhabilita la recuperación del pensamiento de Marx, Freud y de la Escuela de Frankfurt, "indispensables", según Grüner, para estos planteos.

La teoría de los polisistemas –desarrollada en la Universidad de Tel Aviv especialmente por Even-Zohar, Shavit, Sheffy y Yahalom– estudia a la literatura desde una perspectiva funcional. La literatura es pensada como una forma de interacción social, como un fenómeno complejo que, al estar integrado en una amplia red de acciones sociales, deja de ser leído exclusivamente a partir de la inmanencia textual.

La teoría de la traducción no sólo se ocupa de problemas de traducción interlingüística sino también de la traducción intersemiótica (un caso: del lenguaje literario al cinematográfico). Por ejemplo, Romano Sued teoriza sobre

los problemas vinculados a la traducción de textos literarios (espacio de investigación que considera un área de vacancia teórica y epistemológica) y aporta una "poética de la traducción poética" (Romano Sued, 1995: 9) que trasciende las sujeciones impuestas por los modelos lingüísticos. La autora estima que los estudios sobre teoría de la traducción literaria que circulan en español consisten en "evaluaciones de diferentes traducciones de una misma obra... sin fundarse, para ello, en una teoría sistemática" (Romano Sued, 1995: 25). Y en esa área de vacancia desarrolla sus aportes.

Bradford (1997) trabaja sobre los problemas de la traducción literaria en el marco de una investigación que se afilia con la comparatística y que recupera categorías desarrolladas por las teorías poscoloniales como "transculturación" y "aculturación". Además sostiene una hipótesis fuerte: considera al texto traducido como un género (Bradford, 2001).

Venuti (1995, 1998) analiza los conflictos ideológicos, políticos, teóricos, epistemológicos, sociales, legales, éticos y económicos derivados del intento de volver "invisible" la operación de traducción y sienta las bases para una resolución del conflicto.

No podemos dejar de mencionar textos clásicos en el campo de la reflexión teórica sobre la traducción que han sido recuperados, desde diferentes lugares, por los investigadores citados: el artículo que Schleiermacher produce en 1813, "Sobre los diferentes métodos de traducir"; el monumental libro que Steiner escribe en 1973, *Después de Babel*, y el escrito fundacional que Benjamin escribe en 1923, "La tarea del traductor". De estos escritos nos interesa destacar especialmente cómo Schleiermacher y Benjamin, a partir de los problemas que el texto literario le plantea a los traductores, desarrollan conceptualizaciones sobre la literatura que revelan sus supuestos sobre el objeto de nuestro interés. Cabe subrayar que tanto Benjamin como Schleiermacher insisten en el carácter singular y no-comunicativo de la literatura y en su capacidad de revelar la naturaleza opaca del lenguaje: "Ningún poema está dedicado al lector, ningún cuadro a quien lo contempla ni sinfonía alguna a quienes la escuchan" (Benjamin, 1923: 285). Por otro lado le adjudican a la literatura y al arte poder heurístico: "Las lenguas se descubren poco a poco, y la ciencia y el arte son las fuerzas que promueven y completan ese descubrimiento" (Schleiermacher, 1813: 234).

Del amplio campo de los estudios de género describiremos algunas de sus teorías: básicamente las propuestas de Weigel, Kristeva y Butler.

Weigel recupera en sus reflexiones sobre el género categorías de autores que, a simple vista, parecieran incompatibles: Freud, Foucault, Derrida, Kristeva, Irigaray, Benjamin y Adorno. Cuestionando los puntos de vista a partir de los cuales se configuran las líneas feministas, trata de diseñar una teoría que permita trabajar sobre los problemas de género apelando a categorías de

Benjamin y de Kristeva, y consolida una síntesis teórico-epistemológica arriesgada al intentar sincretizar, al igual que Menke (1991), los aportes de la "Teoría Crítica" y los de la escuela francesa. Riesgo que deliberadamente decide correr acusando de equívocas a las posiciones que postulan la inconmensurabilidad o incompatibilidad teórica de los autores citados: "La recepción incompleta, e incluso obstruida de [los] textos [de Benjamin] tiene en parte culpa de que hoy la 'Teoría Crítica' y el posestructuralismo se encuentren en terrenos enfrentados entre sí, mientras que realmente pueden observarse puntos de contacto entre los escritos de Benjamin y los de Michel Foucault y Julia Kristeva, por ejemplo" (Weigel, 1996: 129). Para Weigel las "teorías de 'lo femenino'" se refieren de modo reiterado al "lugar de las mujeres y al papel de lo femenino en las prácticas tradicionales de la constitución de sentido, pero sin poder situarse a sí mismas más allá de dicha problemática, en la que se están esforzando en desarrollar una reflexión" (Weigel, 1996: 129). A los efectos de sortear este límite, trabaja sobre la historia cultural de las relaciones entre los sexos pero sin acudir a las prescripciones que suelen ser moneda frecuente en las teorías feministas. Su modelo, en esa dirección, lo constituyen los tipos de trabajo que emprendieron Benjamin y Kristeva.

En cuanto a Kristeva, es factible considerar *Historias de amor* (Kristeva, 1983), *Sol negro, depresión y melancolía* (Kristeva, 1987), *Extranjeros para nosotros mismos* (Kristeva, 1988) y *El genio femenino. 1. Hannah Arendt* (Kristeva, 1999) como elaboraciones complejas de una teoría del sujeto y de la identidad en el "borde" de las líneas disciplinares.[6] La autora pareciera sugerir que es necesario lograr una especie de armonía entre la identidad y los elementos heterogéneos, potencialmente capaces de romperla. Aparece de modo explícito la reflexión sobre cuestiones de género y etnias (Kristeva, 1988, 1999), sobre el lugar del amor (Kristeva, 1983) y la melancolía (Kristeva, 1987). Reflexiones que se elaboran a partir de textos literarios: son los escritos de Hoffman, Poe, Rabelais, Shakespeare, Stendhal, Baudelaire, Dostoyevski, Duras, etc., los que parecieran haber motivado sus artículos que incorporan los discursos de sus propios pacientes junto con los de Freud, Barthes, De Certeau, Derrida.

Los estudios enmarcados en la teoría del género (*gay studies*, *queer studies*, etc.) han recibido en los últimos tiempos críticas desfavorables como la de Bloom (1995) quien en su canon sitúa esta perspectiva (junto con la desarrollada por los foucaultianos y derrideanos) en lo que denomina "escuela del resentimiento". Por el contrario Godzick, específicamente en relación con las literaturas emergentes, afirma que éstas no pueden ser comprendidas si se las observa desde el anteojo facilitado por la "concepción hegemónica de la literatura que ha dominado nuestra disciplina" cuando justamente las literaturas "emergentes" son "literaturas que desafían estas hegemonías" presentando una concepción del campo y del objeto diferente a la concebida desde el punto de

vista a partir del cual suele emplearse la expresión "literatura emergente": ¿emergente en relación con qué?, ¿cuál es el patrón de la literatura consolidada?, ¿emergente por su zona de procedencia, por venir del Tercer Mundo, por ser producida por escritores que dan cuenta de nuevos problemas sociales o problemas de minorías genéricas? Éstas son las cuestiones que Godzick invita a revisar (Godzick, 1998: 340-341).

Dos años después de publicado el texto de Godzick aparece un escrito que, presentado como una teoría sobre el género, ayuda a reformular los encorsetamientos biologicistas en los que estaban atrapadas las teorías circulantes. Dedicaremos a este texto de Butler, *El género en disputa* (Butler, 1990), y al texto producido tres años después, *Cuerpos que importan* (Butler, 1993), un espacio importante porque entendemos que permiten una apertura respecto de los espacios en los que estas teorías se habían situado.

Siguiendo a Derrida, Butler entiende que la ley funciona básicamente por un mecanismo de "anticipación". Aludiendo al conocido y brevísimo cuento de Kafka, "Ante la ley", es posible decir que quien se sienta frente a la puerta de la ley y espera, le atribuye a esa entidad, justamente, "fuerza de ley"(cf. Derrida, 1985). La atribución de fuerza de ley a la entidad termina produciendo el fenómeno que la entidad espera lograr con su instauración. El efecto se crea por autocolocación dando lugar a la repetición de conductas que, a modo de rituales, terminan por naturalizar aquello que no es sino un constructo cultural: "todo acto es en sí mismo una recitación, una cita de una cadena previa de actos que están implícitos en un acto presente y que permanentemente le quitan a todo acto 'presente' su condición de 'actualidad'" (Butler, 1993: 29).

Desde este lugar Butler piensa sus categorías, y entiende que lo que consideramos como una "esencia interna del género" se fabrica mediante un conjunto sostenido de actos postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en iteraciones reguladas por discursos con fuerza de ley (Butler, 1990: 20; 1997). Dirá Butler: "la pregunta de qué cuenta como 'género' es ya de suyo una pregunta que da fe de una operación de poder predominantemente normativa... Así, la descripción del campo del género no es en ningún caso anterior a la pregunta de su operación normativa, ni se puede separar de ella" (Butler, 1990: 21).

Cuando las categorías existentes no pueden dar cuenta de un cuerpo (o, podríamos agregar, de cierta circulación de los cuerpos), es posible advertir allí una puesta en crisis del modo de comprensión del género. Modo de comprensión culturalmente construido. Construcción que, al conmoverse, impone la revisión del modo en que se establece el campo ontológico que confiere a los cuerpos expresiones "legítimas" e "ilegítimas" o que determina cuáles son los intercambios "normales" y cuáles los "anormales". Revisión que va de suyo ligada a preguntas en torno del poder: "No hay ninguna posición

política purificada de poder y tal vez sea esa impureza lo que provoca la capacidad de acción como interrupción potencial y cambio de los regímenes reguladores" (Butler, 1990: 23).

En este sentido, Butler se pregunta por qué el género se piensa exclusivamente desde el marco binario que rige las relaciones heterosexuales, es decir, desde la oposición hombre/mujer. Y junto a esta pregunta analiza un régimen epistémico y ontológico ya que interroga, por un lado, cuál es la mejor manera de representar al género y, por el otro, si *ser* "mujer" u "hombre" son hechos naturales o si esa "naturalidad" se construye mediante actos performativos, discursivamente diseñados para producir el cuerpo a partir de las categorías de sexo, salud, normalidad, etcétera.

Sería una absoluta simplificación pretender presentar la teoría de Butler en este trabajo. No obstante, dada su fuerza política, nos parece válido recuperar algunas de sus preguntas así como sus tesis centrales. Preguntas que orbitan alrededor de la relación entre heterosexualidad obligatoria y *falocentrismo*, entre heterosexualidad obligatoria y sistemas de poder. Preguntas que la literatura que se lee desde los *estudios queer* recupera.

Heredera de Derrida pero también de Foucault (1984), Butler sostiene que es el sistema de poder (entendido como sistema jurídico) el que produce a los sujetos que luego afirma "sólo representar". Es la ley la que produce la noción de un sujeto anterior a la ley. Sujeto presentado luego como "natural" y meramente "descripto" por el texto de la ley: "La invocación performa-tiva de un 'antes' no histórico se convierte en premisa fundacional que garantiza una ontología presocial de personas que consienten libremente ser gobernadas y, con ello, constituyen la legitimidad del contrato social" (Butler, 1990: 35).

Desde esa línea se pregunta si hay una región de lo "específicamente femenino" que se diferencie de lo "masculino" como tal y que se reconozca universalmente: polemizando con el concepto de *écriture féminine* (Cixous, 1975), entiende que plantear la especificidad de lo femenino es un gesto que tiende a descontextualizar y separar, analítica y políticamente, cómo en la construcción de la identidad de las mujeres intervienen las marcas raciales, el orden social: "la suposición política de que debe haber una base universal para el feminismo, y de que puede encontrarse en una identidad supuestamente existente en todas las culturas... ha sido muy criticada en años recientes debido a que no da cuenta del funcionamiento de la opresión de género en los contextos culturales concretos en que existe" (Butler, 1990: 36).

Butler formula una crítica directa a las categorías de identidad que crean, naturalizan e inmovilizan las estructuras jurídicas contemporáneas: "dentro de la práctica política feminista parece necesario un replanteamiento radical de las construcciones ontológicas de la identidad para formular una política representativa que pueda revivir el feminismo sobre otras bases" (Butler, 1990: 37).

Concretamente discute el modelo epistémico hegemónico que traza la inteligibilidad del género a partir de la matriz heterosexual. Sostiene que el género se construye a partir de las rejas de la cultura, negándose a pensarlo como el resultado causal del sexo: "hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre; mujer y femenino pueden significar tanto un cuerpo de hombre como uno de mujer" (Butler, 1990: 39).

Siguiendo la estela de la lectura derrideana de "Ante la ley" (cf. Derrida, 1985), se pregunta cómo debiera reformularse el género para abarcar las relaciones de poder que producen el efecto de un sexo prediscursivo, ocultando también esa misma operación (Butler, 1990: 40). Se pregunta cuáles son las fuerzas que hacen que los cuerpos se materialicen como "sexua-dos" y, en esa línea, qué cuerpos llegan a importar en nuestro sistema cultural (en cada sistema cultural) y por qué: "la diferencia sexual se invoca frecuentemente como una cuestión de diferencias materiales. Sin embargo, la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas" (Butler, 1993: 18).

Recurriendo a un gesto típicamente desconstruccionista, Butler elige para su teoría un nombre denostado, despreciado en la comunidad cultural en la que produce: adoptar el término *queer*[7] es un modo de comenzar a hacerse cargo o de comenzar a asumir la responsabilidad respecto de algunos de los "términos que conllevan el dolor del agravio social" (Butler, 1993: 322). Y en esa línea se inscribe lo político de su trabajo: "La deconstrucción política de lo *queer* no tiene por qué paralizar el empleo de tales términos sino que debería... hacernos considerar a través de qué relaciones de poder se engendraron tales términos" (Butler, 1993: 322). Del mismo modo, y consciente de que la desconstrucción de una práctica supone también un efecto performativo que excede todo voluntarismo, Butler sabe, como Derrida, que "nada garantiza que exponer la condición naturalizada de la heterosexualidad baste para subvertirla" (Butler, 1990: 325).

No obstante, exponerla –creemos–, constituye un avance importante en esta lucha por la desnaturalización de lo arbitrario en materia de cuerpos: desnaturalización que permite reflexionar respecto de los cuerpos que importan en nuestro sistema sociocultural y respecto del modo en que la literatura representa este problema.

Otro modo de estudiar la literatura es el que en esta descripción denominamos *arqueológico*. Línea de estudios derivada de los escritos del filósofo francés Michel Foucault (1963, 1964 [1972], 1966, 1969a, 1969b, 1970, 1981, 1984, 1986, 1994).

El carácter innovador de la escritura de Foucault dificulta clasificar su producción dentro de los géneros habituales (creemos que a Foucault le gustaría que esto sucediera). No obstante, podríamos decir que sus ensayos partici-

pan de la teoría literarua, aun sin pertenecer a ella. Advertimos así que sus conceptos han sido tomados en numerosas investigaciones desarrolladas en esta disciplina. Incluso en la producción crítica actual encontramos análisis que proceden por analogía e intentan emplear las complejas herramientas metodológicas que el autor crea y emplea (cf., por ejemplo, Andermann, 2000). Debemos decir también que Foucault tampoco es un analista del discurso; sin embargo, muchos lingüistas recurren a sus conceptualizaciones como herramientas para construir sus diseños de investigación.

Foucault abandona unidades de análisis como "sujeto del discurso" o "autor del texto". Decisión fundada en la necesidad de exhibir a los enunciados en su carácter de "acontecimientos" (Foucault, 1969b). Entiende que fuera del lenguaje no hay ni objeto ni sujeto en términos de entidades previas ya que los objetos son "formaciones discursivas", no entes naturales. Los discursos son prácticas que forman los objetos de los que hablan al punto tal que son las reglas propias de las prácticas discursivas las que definen el "régimen de los objetos".

Desde esta perspectiva, un enunciado no tiene por correlato un individuo o un objeto singular sino que está ligado a un sistema de referencias constituido por los individuos, los objetos o los estados de cosas puestos en juego por el enunciado mismo y por una red enunciativa mayor. Todo enunciado supone otros sujetos y otros enunciados puestos a actuar en un campo enunciativo cuyas reglas sobrepasan la voluntad de los sujetos que lo componen: por ello Foucault recusa las unidades tradicionales a partir de las cuales se suelen plantear los estudios sobre los discursos: "texto", "autor", "cogito", entre otras. Su "arqueología" intenta justamente observar cómo surgen formaciones discursivas en los cortes, fallas, discontinuidades en un espacio determinado. En esta dirección en "¿Qué es un autor?" (Foucault, 1969a) interroga los modos en que se delimitan autores y obras. Por simple operatividad (por razones teórico-metodológicas) se localiza a un autor en un campo discursivo y por las mismas causas se recorta qué es una obra. Irónicamente, Foucault pregunta si un papel de lavandería con notas encontrados entre los documentos de Nietzsche se incluiría en sus obras completas.

Al trabajar sobre las grietas producidas en el seno de las formaciones discursivas, Foucault encuentra que en la literatura el hombre vislumbra un borde del discurso, un más allá del régimen único de existencia que rige las producciones discursivas que no se inscriben en este género. Borde del discurso que puede operar como motor del conocimiento. Cabe recordar que uno de sus textos más difundidos, *Las palabras y las cosas*, reconoce fundarse en una obra literaria: "El idioma analítico de John Wilkins" de Jorge Luis Borges (cf. Foucault, 1966: 1).[8]

Las consecuencias epistemológicas de las reflexiones de Foucault son importantes en el terreno de los estudios sobre la literatura no sólo por su revi-

sión crítica del proyecto de las ciencias humanas en general (cf. Foucault, 1966) sino también por la evidente valoración del estatuto cognitivo y la condición de "refundición epistemológica" de los textos literarios. Por ejemplo, en la entrevista concedida a Shimizu y Watanabe,[9] al explicar la razón por la cual centra sus estudios en los textos literarios, remarca que encuentra en la literatura "el lugar en el que nuestra cultura ha llevado a cabo algunas elecciones originales" (Foucault, 1994: 372).

En la misma dirección, en "El lenguaje al infinito"[10] subraya cómo la narrativa de Borges exhibe el mecanismo especular del lenguaje escrito que él intenta describir desde la filosofía. Como en un juego de muñecas rusas, cuenta que Borges cuenta la historia de un escritor condenado al que Dios concede, en el instante mismo en el que se lo fusila, un año de supervivencia para concluir la obra comenzada. Esta obra suspendida en el paréntesis de la muerte es un drama en el que todo se repite: el fin (que queda por escribir) que retoma palabra por palabra el principio (ya escrito), pero de modo que muestre que el personaje que conocemos y que habla desde las primeras escenas no es él mismo sino alguien que se toma por él. En la inminencia de la muerte, Hladicl, el personaje, escribe. Y cuando encuentra el último epíteto, la descarga de los fusiles, ocurrida menos de un segundo antes, estampa su silencio en el pecho. Para Foucault, estos textos –que evidencian el carácter autorepresentacional del lenguaje– son elementos fundamentales para comenzar un análisis ontológico de la literatura que recupere, precisamente, ese carácter especular de la escritura. Así, funda las líneas básicas de un programa de estudio: "Debería comenzarse por una analítica general de todas las formas de reduplicación del lenguaje de las que puedan encontrarse ejemplos en la literatura occidental" (Foucault, 1994: 184).

Esta preocupación por el estatuto ontológico de la ficción atraviesa su producción. En "El pensamiento del afuera" –artículo aparecido en el nº 229 de *Critique* (junio, 1966) dedicado a Maurice Blanchot–, reflexiona respecto del pensamiento que promueve la literatura, ese uso del lenguaje que se sitúa al margen de las pretensiones representacionales positivas: "la ficción consiste no en hacer ver lo invisible sino en hacer ver hasta qué punto es invisible la invisibilidad de lo visible" (Foucault, 1997: 26).

Otra perspectiva dentro de los estudios de la literatura es la que funda Harold Bloom (1973, 1975, 1995, 2000). Autor que algunos investigadores[11] tildan de "deconstruccionista" pero cuyo pensamiento –creemos– consolida una línea de trabajo diferente que denominamos *revisionista*.

Las intervenciones más conocidas de Bloom (1995; 2000) han sido polémicas inscripciones respecto de qué es leer, qué leer, cómo y por qué. En respuesta a las perspectivas multiculturales que, según Bloom, se imponen en las universidades (norteamericanas, cabría aclarar) y captan la atención de los

mejores estudiantes a partir de panfletos ideológicos que valoran la literatura a partir de la corrección moral y política, opone una lectura que recupera lo que define como "valores estéticos" (Bloom, 2000) y presenta una lista de los textos que forman la "cultura literaria occidental", es decir, la que él considera digna de ser leída (Bloom, 1995).

En su intento por definir de qué modo leer enumera cinco principios: limpiar la mente de "jergas" (en clara alusión a las terminologías derivadas de los estudios multiculturales); no tratar de "mejorar a nadie" a través de la lectura; despreocuparse por la historia; saber imaginar y, finalmente, recuperar la ironía (Bloom, 2000: 26-28).

Bloom sostiene que pese a que la lectura es una actividad socialmente extendida hay en ella algo íntimo, para nada pacífico. Un encuentro en soledad entre el texto y el lector que esperanzado lee y desteje (tratando de percibir ecos, resonancias, trampas) las intrincadas tramas de una de las manifestaciones más misteriosas e inagotables del lenguaje: la literatura.

El escritor tampoco posee un trabajo tranquilo: Bloom analiza cómo los poetas sufren la angustia de la influencia de sus predecesores, entendiendo que sólo los "poetas fuertes" consiguen hacer frente a su ansiedad apelando a diferentes formas revisionistas. Bloom habla de *clinamen* para designar lo que entiende por "interpretación poética propiamente dicha", es decir, la mala lectura o la mala interpretación del "padre textual"; habla de *tésera* para designar la antítesis escrituraria de la desarrollada por el poeta anterior; con la palabra *kenosis* designa una ruptura con el poeta precedente que bien puede leerse como una suerte de mecanismo de defensa; *demonización* es el término que emplea para dar cuenta de una suerte de contraescritura; *ascesis* es la palabra que intenta describir la autopurgación de la palabra del padre textual; *apofrades* es el término que usa para dar cuenta de cierto retorno de la palabra del poeta anterior pero bajo una forma nueva (Bloom, 1973: 19-23).

Para Bloom ningún poema se mantiene por sí solo. Ningún poema podría leerse por sí solo ya que siempre está en relación con otro/s que cada poeta lucha para leer mal, es decir, para leer de modo creativo inscribiendo su propio nombre y a la vez borrando en cierta medida el nombre del predecesor admirado. En esta dirección, los estudios literarios se proponen como una búsqueda de filiaciones. Leer literatura supone realizar este trabajo de seguimiento de envíos velados.

Otra línea de estudios de la literatura es la que se deriva de las formulaciones teóricas de Derrida (cf. Gerbaudo, 2005) dando lugar a la configuración de un conjunto de lecturas inspiradas en el programa denominado *deconstrucción*. En esta dirección general, pero con matices muy diferentes, es posible situar la producción de Hartman (1980, 1981, 1985, 1987), De Man (1971, 1979, 1982, 1996), Hillis Miller (1987) y Culler (1982, 1989).

De la gramatología (Derrida, 1967a) llama la atención sobre el modo en que el lenguaje penetra incluso aquello que ingenuamente leemos como fenómenos empíricos factibles de ser observados sin atravesamientos. Cuando Derrida afirma "Il n'y a pas de hors-texte"[12] (Derrida, 1967a: 228) no hace más que mostrar el carácter mediatizado de todas nuestras percepciones. Si lo único que hay es "signo", queda descartada la idea de "mimesis" en tanto representación que supone la existencia previa e independiente de los objetos a los cuales el texto se refiere. Se trata entonces de reconocer lo diferido y lo aplazado en un determinado sistema de mediaciones antes que la referencia a un objeto o estado de cosas originales. Se trata de reconocer la "différance", lo que se diferencia y lo que se difiere, en un mismo gesto naturalizado por automático. Naturalizado desde los mismos saberes teóricos cuyo estatuto epistemológico peligra desde esta perspectiva.

Tesis provocativa que cruza con su definición de huella. El signo es siempre "huella". Resulta imposible llegar a su sentido último como a su sentido primero, al "origen", a la "presencia": "si todo comienza por la huella, lo que no hay en modo alguno es huella originaria" (Derrida, 1967a: 90).

Cabe aclarar dos cuestiones: por un lado, la concepción de la mediación es particularmente importante para las teorías y las producciones críticas que intentan romper con la clausura textual que imponen las posturas lingüísticistas. Por el otro, cuando Derrida sostiene que no hay lugar metafórico desde el cual fundar el pensamiento ni lugar por fuera de la metafísica desde donde pensar los conceptos (Derrida, 1972b), remite a una circularidad que, sin embargo, se diferencia del escepticismo posmoderno. Tesis que, entre otros efectos, corroe la posibilidad del metalenguaje: al postular que el metalenguaje descriptivo de cualquier discurso está inevitablemente contagiado por el lenguaje de lo que se observa, discute la distinción entre lenguaje y metalenguaje ya que ambos órdenes estarían imbricados, confundidos.

Derrida observa también que la noción de "estructura" supone un centro que la rige. Centro que a la vez no es sujeto de análisis estructural (hallar la estructura del centro sería postular otro nuevo centro). Deseo de centro que liga a la garantía de presencia: nociones caras al estructuralismo y a la ciencia positiva. En *De la gramatología* llama logocentrismo a este deseo.

La raíz griega de "logos" devela en su etimología varias acepciones: palabra, aserto, juicio, buen sentido, afirmación, razonamiento, discurso, pensamiento. El logocentrismo es, para Derrida, un idealismo que se funda en la autoridad de la presencia construida en base a oposiciones como significado/significante, habla/escritura, alma/cuerpo, literal/metafórico, hombre/mujer, naturaleza/cultura, positivo/negativo, consciente/ inconsciente, filosofía/literatura, serio/no serio. Oposiciones cuyo término "superior" pertenece a la esfera del logos mientras que el "inferior" señala una caída. Derrida emplea

el concepto "suplemento" para expresar la relación que estos términos juegan entre sí en el sistema logocéntrico: el inferior supone el agregado de algo no esencial (un añadido) al superior.

Si bien la deconstrucción no apunta a una abolición de los términos ya que no es posible pensar fuera de ellos, sí intenta ayudar a revisar las jerarquizaciones implantadas por el pensamiento logocéntrico, sin imponer otras. Intenta contribuir a repensar las relaciones acreditadas. Éste es su mayor desafío: "Creo que toda ruptura conceptual consiste en transformar, es decir, en deformar una relación acreditada, entre una palabra y un concepto, entre un tropo y lo que se tenía interés en considerar como un indesplazable sentido primitivo, propio, literal o corriente" (Derrida, 1989: 23).

Este carácter provisional de las teorías es advertido por los teóricos de la literatura que, recuperando las tesis del deconstruccionismo en filosofía, intentan consolidar una teoría de la literatura sustentada en estas bases. Culler (1982) ve en este programa la posibilidad de construir un sistema de reflexión sobre la literatura consciente de sus logros como de sus límites. Reconoce que "la deconstrucción no tiene una teoría mejor de la verdad", pero al configurarse como una práctica de la lectura y de la escritura "armonizada con las aporías que surgen en los intentos de decirnos la verdad" (Culler, 1982: 138) realiza su aporte teórico-epistemológico fundamental ya que permite reconocer los cercenamientos realizados por las teorías de corte cientificista y provoca nuevas aperturas.

Los deconstruccionistas asumen las aporías en las que se encuentran sus teorizaciones y reconocen que sus propias deconstrucciones quizás no sean tales ya que tal vez repitan lo que cuestionan. Para Derrida, la aporía que atraviesa el discurso de la filosofía es, precisamente, su carácter textual. Tradicionalmente la filosofía ha considerado a la literatura como una "mera ficción", como un discurso traspasado por las figuras retóricas, como un discurso parasitario (Austin, 1962), como un discurso subjetivo (Murdoch, 1978). Lo que Derrida muestra a partir de su propia escritura y a partir de sus conceptualizaciones es que la filosofía y las formulaciones teóricas de las ciencias humanas en general (lingüística, teorías de la literatura, psicoanálisis, etc.) también están impregnadas de poesía y de subjetividad. El lenguaje que leemos como literal y aséptico es también un lenguaje figurativo cuya figuración ha sido olvidada.

1.2. *Escrituras de borde* y algunas preguntas

Se habrá observado que en la esquemática descripción de las líneas de estudio de la literatura desarrollados en el siglo XX empleamos la expresión "estudios literarios" y que sólo en algunas ocasiones hablamos de "teoría de la literatura".

Esta precaución está ligada a una característica del campo: como se desprende de lo descripto, la pretensión de consolidar una teoría literaria en términos fuertes, es decir, en términos cercanos a una "teoría científica", prácticamente se desvanece a los pocos años de los intentos de su configuración y son pocas las perspectivas de abordaje que pueden encuadrarse como "teorías de la literatura" en esta dirección (podríamos ubicar aquí fundamentalmente el modelo lingüisticista, ciertas líneas de la semiótica y los esbozos de Jauss desde la estética de la recepción).

No obstante sí es posible hablar de "estudios de la literatura" que, sin pretender configurarse como "teorías de la literatura" e inspirados en diferentes disciplinas (filosofía, psicoanálisis, sociología, etc.), realizan aportes en el áspero terreno de la lectura de la literatura.

Por otro lado, puede advertirse que la línea de delimitación entre teoría, crítica y literatura se torna borrosa. Si volvemos sobre *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1966) –mencionado brevemente en el apartado anterior– o atendemos a los textos citados de Blanchot o a la última parte de la producción de Barthes, notamos que comienza a tramarse un problema de demarcación de difícil resolución.

Llamamos *escrituras de borde* a esas escrituras, es decir, a las producidas desde el cruce de disciplinas y desde la mixtura de los registros que son señalados por las "leyes del género" (Derrida, 1980).

Trabajamos a continuación sobre una escritura de borde con el objeto de ejemplificar nuestra categoría. Categoría a partir de la cual intentamos discutir algunas representaciones de la literatura y luego, desde este lugar, analizar los modos en que la literatura es definida en los documentos oficiales y en las propuestas editoriales para EGB3. Por estas razones ofrecemos una lectura de un capítulo de un texto de borde: *Por si nos da el tiempo*. Texto del crítico Julio Ramos (2002).

En *Por si nos da el tiempo*, tal vez abusando de la primera persona y de su confianza con el lector, Ramos describe básicamente el desarrollo de una entrevista que le formulara hace algunos años un periodista chileno y expone, desde una escritura más cercana a la literatura que a la crítica (sostenemos provisoriamente la diferencia genérica), su relación con los estudios literarios, con la comunidad de práctica y con ciertos escritores.

"Ella también escribía posterítica": título provocativo para la entrevista que se adjunta a la descripción. Entrevista en la que también se asumen posiciones provocativas. Por ejemplo, atreverse a sostener que la literatura es una forma de conocimiento. Postura que desde el modelo lingüisticista a esta parte habría sido eclipsada por una higiénica interpretación de la categoría de "autonomía", opción de los "críticos tranquilizadores", tal como observara Panesi en su lectura de Perlongher.

Cruzando los límites entre teoría y literatura o, más bien, entre crítica y literatura, Ramos adjudica una tesis académica a un personaje de una novela, a un ser-de-papel, horadando la frontera que pareciera separar los mundos de la ficción y del conocimiento. Así, burlándose de su entrevistador y jugando con las expectativas y prejuicios de su lector, Ramos da cuenta de una acción pasada que no puede no ser vista como una transgresión: inscribir una hipótesis de un personaje de una novela de Piglia en una tesis doctoral defendida en un prestigioso centro académico:

> *Curioso, ¿no te parece que las palabras de un personaje (Renzi) cobraran tanta autoridad en una tesis doctoral aprobada en Princeton University? Los examinadores o no se dieron cuenta de que Renzi era el personaje de una novela argentina o de algún modo conocían ya la autoridad de las palabras de Renzi. Por otro lado, ya hoy está clarísimo que Renzi debería pasar a la historia como uno de los grandes críticos literarios latinoamericanos.* (Ramos, 2002: 69-70)

La provocación de Ramos no se sujeta a la discusión respecto del funcionamiento de la literatura ni de los modos autorizados de hablar de la literatura sino que también carga con otros gestos de la comunidad de práctica. Algunos ejemplos: el crítico denuncia las leyes del género "entrevista" y su capacidad para encubrir o secuestrar o encumbrar o golpear de muerte una producción; desde el espacio de la comunidad académica se burla de las historias de la literatura cuando se formulan desde criterios asépticos y unidireccionales, y propone, a cambio, un criterio poco ortodoxo y hasta aparentemente descabellado: realizar una historia literaria a partir de "los distintos encuentros de escritores en hoteles". Hoteles en los que se tejen y se destejen relaciones que atan fuertemente los hechos y accidentes de la vida privada con la resolución de una posición respecto de la literatura.

Ramos carga también con la relación entre literatura y fuerza política, entre literatura y perlocución. En un gesto que no pareciera ser sino un guiño al lector, se detiene en el relato de una historia:

> *La historia es linda, sé que la tengo que haber dicho ya en otra parte. Genet recuerda cuando lo llamaron ladrón por primera vez, todavía de chico. En ese mismo momento de la frase 'ladrón' –bien pudo haber sido otra cosa– se hace ladrón. El momento de la interpelación fue terrible pero resultó ser irónicamente feliz, recordaba Genet (en el libro de Sartre) pues le permitiría pronto acostarse con otros ladrones y varios policías. El relato de Genet comprobaba los postulados de la lingüística de Austin: aquello de cómo hacer cosas, o sujetos, con las palabras.* (Ramos, 2002: 54)

Tal vez este relato de Ramos funcione como una interpelación a la comunidad de práctica respecto de su propia posición en relación con la literatura: de la fuerza perlocucionaria de la literatura casi no se habla en el mundo académico, respetando de un modo casi religioso los criterios de inclusión y de exclusión sostenidos por Austin. Criterios que no obstante ya por el 1972 revisara Derrida al introducir en el análisis del filósofo del lenguaje justamente los géneros del discurso que éste, de modo tan prolijo, se cuidó de excluir (cf. Derrida, 1972b).

Finalmente, si la crítica de Ramos es provocativa también lo es por su escritura: una escritura que no se ajusta a los modos tradicionales e incluso no tradicionales de la crítica actual alineándose en el género que encuentra en *Glas* (Derrida, 1974) y en *Fragmentos de un discurso amoroso* (Barthes, 1977b) a sus textos fundacionales. Formas de escritura de borde entre la literatura y la filosofía, entre la literatura y la crítica, entre la teoría y la autobiografía. Inscripciones discursivas que tensionan la capacidad de resistencia de las comunidades de práctica para mostrarlas justamente en el punto en que ejercen su poder con mayor virulencia: los acuerdos respecto de lo que se excluye y de lo que se integra como válido o legítimo o digno de ser considerado como parte del campo.

Evitar que la literatura se "coma los restos del banquete", como dice Panesi. Pero también, evitar darle un golpe mortal a partir de los rictus de un metalenguaje a veces gratuito (a veces, no más que un mero alarde de la pertenencia a una tribu, a un grupo de iniciados que parecieran no ver hasta qué punto son producto de aquello que tal vez pretendan evitar): ésta también parece ser una de las búsquedas de Ramos (y, tal vez, la nuestra).

En la contienda respecto de los modos de decir sobre la literatura se juega también una relación central para la investigación y para la enseñanza actual y futura. Una relación que requiere una actitud de vigilancia epistemológica en las comunidades de práctica. Actitud que, como tal, supone también una vigilancia política y estética. Es importante que empecemos a discutir cómo *escribir* cuando hablamos de literatura en el marco de los aparentemente reglados y ortodoxos intercambios universitarios (siempre que podamos sostener que estamos hablando de literatura cuando decimos que hablamos de literatura) de los que participamos y de los que no participamos activamente.

El texto de Ramos es también un pretexto para retomar esta discusión que suele presentarse cuando en los congresos, en los encuentros de especialistas, en los artículos, etc., algunos intelectuales prefieren llamarse "escritores" y no críticos, otros sacan sus credenciales de pertenencia a una agencia de investigación, otros se ubican en su rol de "profesores", etc. En estos posicionamientos también se juega una concepción de la literatura y una concepción del conocimiento que es necesario explicitar y luego, poner en discusión.

Discusión que, a los fines de esta investigación, nos permitimos cerrar provisionalmente con una pregunta: ¿por qué ante tanta diversidad de líneas de estudio de la literatura y de formas de escritura de las lecturas de la literatura, no obstante la enseñanza pareciera seguir parametrizada por los mandatos de la "teoría literaria" que, desde el seno mismo de los estudios literarios, está en fuerte revisión desde hace más tres décadas?

Notas

[1] Para el lector interesado en consultar estos desarrollos ver Gerbaudo, 2000. Actualmente estamos realizando un estudio pormenorizado sobre la introducción de las teorías en la crítica literaria argentina comenzando por la década comprendida entre 1960 y 1970 (beca posdoctoral Conicet. Tema: *Importaciones de la crítica literaria argentina 1960-1970: análisis de las operaciones de pasaje*).

[2] Tesis desarrollada en el artículo "La resistencia a la teoría" (De Man, 1982).

[3] Es importante poner atención sobre este concepto que se retoma en el último capítulo al formular las propuestas didácticas derivadas de prácticas de lectura de literatura y prácticas de escritura a partir de textos literarios. Las reconstrucción que Gloria Pampillo realiza de su experiencia en el grupo *Grafein* muestra la incidencia de estos giros posestructuralistas en sus decisiones y en las del grupo.

[4] Las conferencias Tanner fueron creadas por un catedrático de Filosofía de la Universidad de Utah, Obert C. Tanner, y se establecieron formalmente en Clare Hall el 1 de julio de 1978. También se celebran cada año en Harvard, Michigan, Princeton, Stanford, Utah, Brasenose College, Oxford y, de modo ocasional, en otras partes. El fin propuesto es "hacer avanzar el conocimiento académico y científico, así como la reflexión en torno a él, en relación con valoraciones y valores humanos". En 1990 se le cursa a Eco la invitación para ser conferenciante Tanner. Eco acepta y propone como tema "interpretación y sobreinterpretación". En dicha instancia discute con Richard Rorty, Jonathan Culler y Christine Brooke-Rose.

[5] Por ejemplo Romano Sued, que trabaja en la teoría de la traducción, remite a Lambert que ha contribuido a desarrollar la teoría de los polisistemas; Bradford, quien también trabaja en teoría de la traducción, remite a Bhabha que ha desarrollado la teoría poscolonial recuperando conceptos de Said y de Fanon.

[6] Para componer la categoría de "borde" nos inspiramos en Derrida (1980). Decimos que una producción se ubica en una "zona de borde" cuando advertimos que *participa* de varios campos disciplinares sin *pertenecer* de modo exclusivo a ninguno.

[7] Término que en nuestro sistema cultural podríamos traducir como "maricón", "mariquita", "putito", "torta".

[8] El hecho de que Foucault tome como datos para sus afirmaciones tanto textos literarios como archivos, decretos, reglamentos, etc., provoca el escándalo y la crítica de los "filósofos académicos" que veían una especie de "desajuste" en la operación de recurrir a textos literarios para sostener sistemas teóricos (cf. García, 1998: 10).

[9] "Locura, literatura, sociedad", publicada en *Bungei*, nº 12, diciembre de 1970, pp. 266-285 (Foucault, 1994: 367-393).

[10] Publicada en *Tel Quel*, nº 15, otoño de 1963, pp. 44-53 (Foucault, 1994: 182-192).

[11] Selden (1987) considera que Bloom pertenece a la tradición deconstruccionista norteamericana (junto con De Man, White, Bloom, Hartman y Miller). Cohen (1999) ubica la perspectiva teórica de Bloom en relación directa con los estudios cabalísticos, aunque también la sitúa también en fuerte filiación con los deconstruccionistas norteamericanos (en relación directa con los trabajos de Hartman).

[12] Traducible como "no hay fuera del texto".

Capítulo II

La literatura como objeto de enseñanza: apuntes sobre algunas discusiones

II.1. La didáctica de la literatura como transdisciplina

Hace algunos años, en el "Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores" organizado por la FHUC (UNL) y desarrollado en Santa Fe, Panesi presenta un trabajo cuyo irónico título, "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria", anticipa la hipótesis del artículo que problematiza cómo plantear como contenido de la clase de literatura no las metodologías ni las teorías como recetas a "aplicar" sobre un texto que queda relegado a un lugar secundario, sino la misma literatura pensada desde la teoría que, según las decisiones de cada lector (de cada profesor como lector), pueda ayudar a leer mejor el texto que se trabaje (cf. Panesi, 1996).

Si algo enseña la poscrítica (cf. cap. I), es la banalidad del metalenguaje cuando no permite aportar nada a lo que ya aporta el texto. Las preguntas a hacernos tal vez serían qué prácticas queremos promover cuando, en una clase de literatura o en un material educativo, enseñamos un metalenguaje y qué contenidos estamos enseñando; cómo eso que enseñamos en la clase de literatura aporta o no a lo que creemos que es "saber literatura"; qué "saberes" se cruzan cuando pensamos la clase de literatura. Saberes que, pareciera, no pueden sino pensarse en plural, pero desde el convencimiento de que hay una distinción que merece ser anulada más que desconstruida, una brecha que reclama ser destruida: la que separa los saberes no escolarizados de los saberes escolarizados.

En este sentido es que podemos decir que las grillas metodológicas que nos provee el modelo lingüisticista nos quitan dos grandes pesos a quienes tene-

mos el oficio de "enseñar literatura": nos desobligan de *escribir* y ocultan nuestra ignorancia respecto de los saberes velados en los textos literarios que leemos o que damos a leer a nuestros alumnos. El modelo lingüisticista, tal como aparece "aplicado" en las propuestas metodológicas de transferencia áulicas, no parece sino un modo esquivo de ignorar nuestras torpezas y, además, de barajar "contenidos" fácilmente evaluables.

A propósito de los saberes que requiere la lectura de literatura, una anécdota ilustrativa: en un programa reciente editado por *canal á*, Bordelois hablaba de las lecturas de Pizarnik. Bordelois decía: "cualquiera que *sepa literatura* podrá reconocer estos textos en la escritura de Alejandra". Y acto seguido cita a Proust, Joyce, los clásicos griegos, Artaud, etc. Retomamos esta expresión de Bordelois porque, en un sentido, da cuenta de la complejidad que desde muchas otras aristas intenta mostrar la poscrítica cuando problematiza el trabajo sobre la literatura: Bordelois habla de "saber" en términos de poder contar con suficientes lecturas (canónicas, en el caso de Pizarnik) como para poder enfrentarse a una escritora contemporánea que las mixtura, las parodia, las cruza.

El comentario no es de menor importancia, sobre todo porque no es éste el lugar que se le reconoce al "saber" dentro de la enseñanza de la literatura en Argentina, al menos desde las políticas oficiales y desde las políticas editoriales pensadas para el nivel que nos ocupa en esta investigación. Lo que nos ha mostrado el análisis que expondremos en los capítulos siguientes es que el lugar de la literatura promovido para EGB3 en el período comprendido entre los años 1995 y 2000 se ha reducido, salvo honrosas excepciones que citaremos, al entrenamiento en el aprendizaje de una metodología de lectura o de una categoría de la teoría, pero sin preguntarse si ese procedimiento ayuda a "leer mejor". El trabajo sobre los materiales curriculares y paracurriculares destinados a dicho nivel de la escolaridad obligatoria y se cruce con los resultados parciales de investigaciones en curso sobre prácticas de docentes en ejercicio en EGB, Polimodal y en institutos terciarios, así como algunos datos aislados sobre la situación universitaria (cf. Panesi, 1989; Louis, 1999; Estrín, 1999), justifican que llamemos la atención sobre este punto: Bordelois apela a un *saber* que difícilmente se reconozca como tal si se observa lo que se define como "contenido" de la asignatura "literatura" en las instituciones escolares. Enseñanza marcada especialmente por la recuperación de problemas metodológicos, útiles en tanto permiten formular contenidos evaluables con objetividad, pero sin promover más que el conocimiento banal que sanciona Perkins como "búsquedas pobres, triviales" (Perkins, 1992).[2]

Por otro lado, las versiones de las teorías y metodologías que se presentan en el aula configuran la peor versión posible de una tendencia que llamamos *aplicacionista*. Tendencia en la que encontramos como enclave la mala tra-

ducción teórica y epistemológica de una categoría que, ya en su misma formulación, presenta binomios que es preciso deconstruir.

Creemos que parte de este problema viene dada por la adopción, desde los mismos espacios de formación docente, de una interpretación del concepto de "transposición didáctica" de Chevallard (1985 [1991]) que es necesario revisar. Interpretación que genera dicotomías entre el "saber académico" y el "saber escolar", y habilita expresiones bastante usuales en dichos espacios como "bajar los contenidos al aula". Expresión que jerarquiza el saber académico y que niega complejidad a los saberes que es necesario no sólo recuperar sino construir en las prácticas de enseñanza.

Las situaciones en las que se desarrollan las prácticas imponen interrogantes que demandan decisiones por parte del docente que son mucho más complejas en su conjunto que las derivadas de un simple "recorte" de saberes académicos. Decisiones que suponen tomas de posición en función de los "rasgos y contornos" (De Alba, 1994; 2004) del contexto en el que se desenvuelve la práctica y en función de las necesidades, demandas y de la propuesta que sea necesario ofrecerles a los sujetos concretos a los que está destinada dicha práctica.

Debemos decir que el concepto de "transposición didáctica" (Chevallard, 1985 [1991]), que sostiene la idea de un pasaje del "saber sabio" al "saber enseñado",[2] presenta un fuerte prejuicio: la dicotomía saber sabio/saber enseñado aloja el supuesto de que hay un saber sabio que es diferente a un saber no sabio que pareciera quedar reducido al sentido común o a la empiria más o menos intuitiva cuando, en realidad, los "saberes" que se juegan en las esferas de la práctica suponen síntesis mucho más complejas ya que obligan a cruces disciplinares, a la recuperación de saberes de muchos campos: literatura y estudios literarios, pero también psicoanálisis, historia de la educación, psicología, sociología, antropología, etc. Campos que se intersectan para dar lugar a lo que llamamos, en este trabajo, una *didáctica como transdisciplina*.

Además, cabe acotar que el problema fundamental del concepto de Chevallard es que desconoce el lugar del docente como autor del curriculum, como trabajador de la cultura que tiene una participación orgánica en la construcción de la propuesta de enseñanza, y lo coloca en el lugar de una marioneta que actúa los conceptos que han formulado "otros". Esta dicotomización hace que se deforme de tal modo el campo de la enseñanza que es probable que lo que se espere de este campo no sea sino la solución esquemática de problemas complejos.

Finalmente, cabe aclarar que tener una mirada "experta" sobre el objeto "literatura", desde el punto de vista de los estudios literarios y bajo cualquiera de sus tradiciones, no garantiza resolver "la" manera de enseñar literatura. Esto que pareciera ser una obviedad no lo es de ningún modo: la persistencia

de ciertas ortodoxas y viejas dicotomías en el seno mismo de las carreras de profesorado en letras entre "las específicas" y "las pedagógicas" cuando la formación pedagógica es específica de la formación del profesorado, obstaculiza la asunción de la complejidad del problema de la enseñanza de este objeto (cf. II.2.). Problema de carácter transdisciplinar ya que, como anticipamos, tener una mirada experta sobre la enseñanza de la literatura implica atender a un conjunto de preguntas que desbordan el campo de los estudios literarios y que son específicas de la formación del futuro profesor. Preguntas que involucran posiciones sobre cómo aprenden nuestros estudiantes, preguntas sobre el entorno sociocultural en el que desarrollamos nuestra tarea, preguntas sobre lo que consideramos productivo de un estilo de enseñanza, de evaluación, etcétera.

Dar respuestas a cada uno de estos interrogantes supone un diálogo que corta las fronteras de las disciplinas. El problema de la enseñanza requiere de una mirada transdisciplinaria (Bixio y Heredia, 2000; Zavala, 1999)[3] ya que ninguna disciplina por sí sola puede resolverlo.

No obstante, este diálogo no siempre se produce de modo armónico ya que en el seno de cada una de las formaciones discursivas intervinientes suele haber, además, fuertes luchas entre diferentes tradiciones que intentan definir el objeto del que se ocupan. Por ejemplo, si en la posición respecto de la literatura intervienen las formulaciones producidas desde los estudios literarios, encontramos allí una zona de conflicto en la que conviven múltiples tradiciones en relación de simultaneidad sin que ninguna ocupe hoy un lugar de dominio hegemónico (cf. cap. I). Tradiciones que conforman distintos objetos: no es el mismo objeto el que se construye desde el programa deconstruccionista que el que se construye desde la sociocrítica, la hermenéutica, etc.

Del mismo modo que en la posición sobre el objeto disciplinar no es posible encontrar una teoría dominante, las representaciones sobre el sujeto de aprendizaje varían en función de si nuestro punto de vista está informado por las teorías de Piaget, de Vigotsky, de Gardner, de Maturana, etc. Pero, además, nuestras decisiones didácticas serán diferentes en función de un conjunto de supuestos previos: es necesario preguntarnos si realmente incorporamos los aportes del psicoanálisis a la hora de trabajar sobre la lectura de las situaciones áulicas; es necesario revisar si pensamos nuestras clases para los sujetos concretos a los que dirigimos nuestras propuestas o si prefijamos contenidos y actividades ideales independientemente de las características que la coyuntura nos impone en cada intervención educativa.[4]

De la misma manera, en la interpretación del contexto sociocultural en el que las prácticas educativas se desarrollan se produce un cruce de discursos mediatizados por la idea de Estado, de poder, de ideología, de política, de economía, etc.: la interpretación de las políticas educativas y de la legislación

existente, las representaciones respecto del propio trabajo, etc., están fuertemente determinadas por el rol que le atribuimos al Estado en términos de obligaciones y garantías, por el modo en que pensamos se produce y circula el poder, por la manera de reflexionar sobre nuestros derechos y nuestros deberes como trabajadores de la cultura, etcétera.

Quien trabaja para pensar cómo intervenir en el análisis de cómo mejorar la enseñanza de la literatura no puede no estar atento a este cruce de discursos y de disciplinas sobre los que necesita tomar una posición para poder formular su propuesta. Podríamos decir que el punto de vista que adopte respecto de las tensiones que se presentan en cada uno de los puntos que antes señalamos y que podemos sintetizar como el objeto disciplinar, el sujeto de aprendizaje, el contexto y la enseñanza, definen en parte el punto de partida desde el que construirá el "objeto de la didáctica de la literatura".[5]

Y decimos "en parte" porque en la construcción de la didáctica de la literatura se cruzan también las propias representaciones respecto de la didáctica de la literatura. Representaciones teóricas y, por lo tanto, axiológicas, políticas, ideológicas y estéticas. Representaciones que abarcan problemas tales como cuáles son los mejores modos de producir conocimiento en el campo de la didáctica de la literatura, cuándo dicho conocimiento tiene validez o puede ser considerado aceptable, cómo se formula dicho conocimiento en términos de protocolos, cómo debiera hacerse circular, etc.

Lejos de abrumar con esta suerte de metarepresentación, el objetivo que perseguimos es intentar mostrar por qué es tan difícil producir "buen conocimiento" en este campo. Por ejemplo, es frecuente la confusión entre "conocimiento didáctico" y una producción que, por analogía con lo que acontece en la didáctica de la lengua,[6] nos permitimos llamar "teoría literaria aplicada" o "crítica literaria aplicada". Cabe darle este nombre al conjunto de producciones que, usando el nombre de "didáctica de la literatura", no hacen sino presentar lecturas críticas sobre textos literarios puntuales resolviendo lo que llaman "derivación didáctica" en unos pocos párrafos en los que se suele describir detalladamente una actividad tipo cuestionario-guía realizada en el contexto de una clase en una instancia particular. Lo más curioso de estas propuestas es que suelen dedicar muchas páginas al desarrollo de la lectura crítica y resuelven el problema de la "derivación didáctica" en no más de media página, como si esa derivación fuera trasladable a cualquier contexto en cualquier situación a modo de una "técnica aplicable" o de una receta.[7]

Por contraste a las versiones aplicacionistas, entendemos que los especialistas en didáctica de la literatura toman decisiones al menos en cuatro órdenes teóricos cuando inician su trabajo: un primer orden que involucra concepciones acerca del aprender (¿cómo se piensa al sujeto que aprende?), un se-

gundo orden que involucra concepciones acerca del enseñar (¿qué supone una "buena enseñanza"?), un tercer orden que involucra los "credos teóricos" respecto de la literatura (¿qué entendemos por "literatura"?, ¿cuáles son los mejores modos de pensarla?, ¿qué supone "leer" literatura?, ¿cuándo podemos hablar de una "buena lectura"?, etc.), un cuarto orden que involucra las concepciones desde las que se interpretan los rasgos y contornos del contexto que solicita desde sus particularidades, los interrogantes que marcarán el problema que construye el investigador.

Entonces, desde estas condiciones, la pregunta sobre desde qué lugar teórico enseñamos a pensar la literatura es sólo uno de los interrogantes que nos debiéramos hacer a la hora de diseñar la propuesta de enseñanza.

Entre las preguntas que necesariamente conforman toda propuesta de enseñanza de la literatura es posible descubrir las que incluimos a continuación (preguntas que desbordan el campo de los estudios de la literatura y que solicitan los aportes de la didáctica pensada desde el corte transdisciplinar que proponemos en este capítulo):

• *¿Cómo se diseña el programa de la materia?*: ¿cuántas clases integran de modo estimativo cada unidad?, ¿para cuánto tiempo se planifica cada unidad (¿todas tienen asignado el mismo tiempo? ¿por qué?)?, ¿desde qué criterios se "fragmenta" el programa en esas unidades y por qué?

• *¿Dónde está la estructura potente de la propuesta pedagógica?*: ¿en los contenidos en relación con la bibliografía y los materiales seleccionados?, ¿en los contenidos en relación con las clases?, ¿en los contenidos en relación con las actividades? Finalmente: ¿es posible plantear esta pregunta en términos disyuntivos o la pregunta misma solicita la conjunción "y" para su formulación?

• *¿Cómo se piensa el diseño de las clases?*: ¿todas las clases de la materia tienen el mismo estilo?, ¿se plantean clases de apertura o introductorias, de presentación de información, de cierre, de recuperación del error, etc.?, ¿deben planificarse diferentes estilos de clases según los contenidos a enseñar?, ¿se distinguen las "clases" de las "tutorías"?

• *¿Cómo se piensa lo que se "hace" en las clases de "literatura"?*: ¿qué enseñamos en las clases de "literatura"?, ¿enseñamos "literatura"?, ¿es posible enseñar "literatura" o enseñamos a leer de una manera en función de la corriente de los estudios literarios a la que suscribimos?, ¿enseñamos a leer de una manera o enseñamos a "aplicar" categorías de la teoría literaria?, ¿enseñamos a leer literatura o ponemos la literatura al servicio de la ilustración de contenidos de otras materias? ¿Qué otras cosas enseñamos cuando enseñamos "literatura" en la clase de literatura?

• *¿A dónde apuntan las actividades cuya resolución se propone?*: ¿apuntan a repetir información?, ¿apuntan a resolver problemas, a resolver ejercicios de

aplicación?, ¿apuntan a una reflexión de tipo epistemológica?, ¿alguna de ellas apunta a un trabajo metacognitivo?, ¿por qué?

• *¿Cómo se trabaja con los materiales educativos?*: ¿se seleccionan manuales?, ¿se utilizan materiales seleccionados en función de las características de los sujetos a los que va dirigida nuestra práctica?

• *¿Cómo se piensan las preguntas que se formulan?*: ¿abren o clausuran un debate sobre un problema?, ¿son preguntas fuertes, es decir, plantean relaciones con otros saberes, con otras disciplinas o se limitan a chequear el nivel de información adquirido por el alumno en relación a una cuestión puntual?

• *¿Cómo se piensa la evaluación?*: ¿supone un trabajo que le permita al alumno pensar su propio proceso de aprendizaje que trata de ayudarle a desempeñarse mejor, identificando dificultades, potencialidades, etc.?, ¿se piensa la evaluación como un "apéndice" o como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje?, ¿se piensa la evaluación en perspectiva de continuidad, es decir, tomando en consideración los procesos realizados, los logros alcanzados –previstos y no previstos–?, ¿se transparentan las razones y finalidades de enseñanza de un contenido como de sus actividades y de su evaluación o no se explicitan los criterios de selección de contenidos ni tampoco los criterios por los cuales se juzga algo como correcto o incorrecto?, ¿se explicita que lo que se considera válido desde una tradición de pensamiento se puede considerar inapropiado desde otra, y a la inversa, que lo que algunos teóricos de la literatura considerarían desajustado, es para otros un camino de lectura o de indagación posible (es decir, ¿se incorpora la controversia como parte del juego que rige las normas de evaluación, incluso las que se decide seguir en los procesos de enseñanza?)?, etc.

• *¿Para qué se enseña literatura?*: Fenstermacher y Soltis (1998) entienden que hay tres motivos básicos por los cuales enseñar un contenido. Motivos que, si bien se estandarizan bajo la forma de una clasificación bastante esquemática, pueden no obstante intersectarse, solaparse o eclipsarse al momento de diseñar o de actuar un proyecto didáctico. En base a esos motivos, los autores distinguen tres propuestas: la del *profesor-ejecutivo*, la del *profesor-liberador* y la del *profesor terapeuta*.

La propuesta didáctica del *profesor-ejecutivo* se centra en que el estudiante "aprenda algo en particular" (Fenstermacher y Soltis, 1998: 28), es decir, atiende al contenido como elemento nuclear de su planificación entendiendo que ese contenido es valioso en sí mismo. Los autores sostienen que "el modo que tiene el docente de abordar al alumno y al contenido es muy diferente de cuando se propone liberar la mente del estudiante" (Fenstermacher y Soltis, 1998: 28), proyecto del *profesor-liberador*. Proyecto en el que el contenido está al servicio de esta otra meta. Finalmente el *profesor-terapeuta* sería aquel que a partir del contenido que enseña intenta ayudar a conformar la subjetividad del otro, intenta cooperar al fortalecimiento de su "yo".

El ejemplo que ofrecen Fenstermacher y Soltis es bastante ilustrativo respecto de estos diferentes posicionamientos didácticos que configuran distintos enfoques para la enseñanza de cada disciplina, en este caso, de la literatura:

Imaginemos a un profesor de literatura inglesa que utiliza el enfoque del ejecutivo. Probablemente estructuraría el curso y las clases individuales buscando preparar a los estudiantes para seguir luego cursos más avanzados de literatura inglesa y quizás, eventualmente, hacerse especialistas en literatura inglesa. (...) Imaginemos a otro profesor que utiliza el enfoque del liberador. Podría enseñar literatura inglesa con la intención principal de alentar a sus estudiantes a reflexionar sobre aspectos de la naturaleza humana y de las emociones que no es frecuente encontrar en las experiencias cotidianas, ayudándolos a ver y comprender otras maneras de concebir y percibir el mundo. Este profesor cree que enseñar cosas situadas más allá de la comprensión inmediata de cada uno... amplía la mente, liberándonos de la estrechez de nuestro pequeño mundo circundante.
Imaginemos a un tercer profesor que utiliza el enfoque del terapeuta. Podría emplear la literatura para ayudar a los estudiantes a mirar el interior de su propia alma, a reconocer sus propios sentimientos, como antes quizás no lo podían hacer. Para este profesor llegar a ser una persona educada es conocer y formar el propio yo... Enseñar es ayudar a las personas a alcanzar su verdadero yo.
¿Qué profesor de literatura preferiría tener usted? (Fenstermacher y Soltis, 1998: 28)

Nuestro interrogante es qué profesor de literatura se desea ser y qué profesor de literatura se es: ¿estamos más cercanos al ejecutivo, al terapeuta o al liberador?, ¿somos una mezcla singular de los tres?, ¿por momentos nos alejamos de un tipo y nos acercamos al otro?, ¿renunciamos a algunos de estos proyectos?, ¿en qué medida nuestro modo de enseñar literatura nos sitúa en relación con estas propuestas?, ¿para qué enseñamos literatura?

Instalar todas estas preguntas en los espacios de formación de formadores no nos parece una propuesta ingenua ya que, si bien distinguimos que lo que se enseña no es equiparable a lo que se aprende, si bien sabemos que los tiempos de la enseñanza no necesariamente coinciden con los del aprendizaje, hay datos puntuales que señalan que estas cuestiones no están sino parcialmente incluidas en la agenda de la educación superior y tal vez, activándolas, algunas discusiones podrían empezar a producirse sobre estos temas.

En este sentido, sin pretender construir una suerte de "nueva metodología" –que recaería en los errores que, junto a Celman (Celman, 1998) y Edelstein (Edelstein, 1996) cuestionamos–,[8] intentamos mostrar por qué entendemos que es teórica, política, ética y epistemológicamente importante

discutir desde qué teoría se piensa a la literatura y con relación a qué otras disciplinas es necesario analizar las prácticas de su enseñanza. Es decir, intentamos contribuir a instalar una pregunta cuya formulación misma entendemos clave para empezar a definir una buena propuesta de enseñanza.

Intentamos instalar una pregunta dirigida a los docentes. Una pregunta que apunta a revisar si realmente creemos que lo que enseñamos, cuando decimos que enseñamos "literatura", es válido que los estudiantes "lo conozcan, lo crean y lo entiendan" (Litwin, 1996: 97).[9]

La respuesta a esta pregunta no puede ser sino situada y personal. Situada, ya que en ella se cruzan los problemas particulares que imponen los rasgos y contornos que marcan la actuación de cada docente, atravesando y condicionando su práctica. Personal porque el énfasis en cada uno de los verbos ("creer", "conocer", "entender") vendrá dado por el modo particular que cada docente tiene de definir su oficio y también por su posicionamiento ante cada contenido: ¿qué contenidos creemos necesario que un estudiante "conozca"? ¿Cuáles son importantes que "entienda"? ¿Cuáles que "crea"? ¿Creemos que es bueno que "crea" algo de lo que le enseñamos o preferimos que "entienda" algo o que "conozca" algo? Finalmente, ¿qué atravesamientos condicionan la selección individual de cada docente en relación con cada una de estas preguntas? ¿Qué sabemos los docentes sobre lo que hacemos cuando "enseñamos literatura" recuperando alguno, todos o ninguno de los proyectos implicados en estos verbos?

II.2. Definir de qué hablamos cuando decimos "literatura": una elección teórica, ética y política

En el exergo de este escrito incluimos parte de un ensayo de Panesi que ha generado varios malentendidos dentro de los espacios de formación de docentes. La cita está deliberadamente elegida para provocar y para reinstalar una discusión respecto del papel de la teoría literaria en la formación de profesores.

Cuando en su ensayo Panesi dice que no enseñamos literatura sino teoría literaria no está sosteniendo la frase en su sentido literal. Es decir, no está proponiendo ni afirmando que en las clases de literatura los profesores realizan una suerte de reiteración de las categorías de la teoría sino que lo que está sugiriendo es que al enseñar literatura, al proponer una lectura de la literatura, implícitamente se está enseñando un modo de leer literatura seguramente inspirado en alguna de las muchas formas de entrada a un texto promovidas por las variadas líneas de estudio existentes (cf. cap. I).

Hay que subrayar además que enseñar categorías de la teoría literaria como fin en sí mismo produce un saber vacío, sin sustento, una suerte de

banalización del proyecto para el que nacieron. Recordemos rápidamente que Pezzoni, preocupado por el modo en que se había trabado el vínculo entre teoría literaria y literatura en la carrera de profesorado en letras de la Universidad de Buenos Aires por los años '80, advertía respecto del peligro de avalar como buenos aprendizajes el hecho de que los estudiantes leyeran con entusiasmo a Bajtin, pero sin conocer a Dostoievski, por ejemplo.

Desde la Universidad Nacional de Rosario, Giordano sostiene que quienes se interesan por la literatura en muchas ocasiones terminan alejándose de ella. Alejamiento que se produce al ingresar a los espacios universitarios en los que lo que comienza como un vínculo incierto "más próximo a los extravíos en los que nos precipita una pasión amorosa que al cálculo de intereses que gobierna un contrato de trabajo, termina siendo una relación conveniente." (Giordano, 1999: 9).

Las producciones de Bombini también muestran una preocupación en esta línea, aunque focalizando más la atención en el profesor en ejercicio. En su nueva edición de *La trama de los textos* se pregunta "qué pasaba con esos lectores/escritores ávidos y clandestinos que éramos los profesores de literatura en el momento de elegir la carrera de Letras, una vez convertidos en agentes de la institución escolar y en responsables de la enseñanza" (Bombini, 2005: 19).

Cabe señalar que hay en la pregunta de Bombini una respuesta. Una respuesta que se acerca al decepcionado descubrimiento de Pezzoni.

Pero hay también una salida, una puerta, una llave: la que abre el profesor pensado como lector (Bombini, 2005: 20). Resolución a la que apostaba Dina San Emeterio quien enseñando "Metodología y análisis del texto literario" en la carrera de Letras de la Universidad Nacional del Litoral no dejaba de recordar el lugar que debían cobrar las teorías y metodologías en relación a la literatura y a la lectura: "Si no existiesen las obras literarias, obviamente, no habría ni métodos ni análisis. Es necesario tenerlo presente. Nuestro negocio y nuestro desafío es con la palabra rebelde que hace el poema" (San Emeterio, 1995: 16).

Alerta a los mismos síntomas que en la Universidad de Buenos Aires advertía Pezzoni, y desde un posicionamiento claro en relación al lugar de su materia en la formación del futuro profesor, Dina sostiene: "Con una poesía, jamás podremos hacer algo mejor que leerla o escucharla" (San Emeterio, 1995: 17). E inmediatamente remarca cuál es el objetivo de su cátedra, qué sentido tiene conocer las teorías y las metodologías de análisis pensadas para el texto literario en una carrera de profesorado en letras: "Consecuentemente con lo que acabo de afirmar, el objetivo principal de esta cátedra es que ustedes crezcan como lectores" (San Emeterio, 1995: 17).

Sollers sostiene que "nadie enseña la literatura: se enseña a anestesiar la violencia que encubre la literatura... puesto que la literatura o es interrogación

del saber o no es nada" (Sollers, 1969: 67). Retomando la sentencia de Sollers, decimos que la opción por pensar la literatura desde una teoría determinada implica una decisión política y ética que es necesario advertir. Cuando enseñamos literatura también enseñamos un modo de leer literatura, un modo de circunscribir la literatura que viene parametrado por el enfoque desde el que decidamos trabajar.

Este punto es clave para reconsiderar el modo en que se trabaja con las conceptualizaciones. A la luz de estas reflexiones, es interesante revisar cómo pensamos la relación entre teoría y práctica en nuestro ejercicio de enseñar a otros a pensar la literatura.

Partamos de una situación hipotética: pensemos el modo diferente en que puede resolverse la interpretación de un texto según el lugar desde el que se lo mire. Tomemos como caso *El matadero* de Echeverría y veamos qué es posible pensar sobre este texto según lo miremos desde un punto de vista foucaultiano tal como lo hace Salessi (cf. Salessi, 1995) o desde el modelo lingüisticista o desde la semiótica greimasiana.

Si enseñar literatura no es sino enseñar teoría literaria en el sentido en que precisábamos más arriba, pareciera que la decisión que toma el docente es clave en este punto en tanto marca un rasgo fuerte de su práctica: leer *El matadero*, desde cada uno de estos enclaves teóricos es leer textos diferentes (sabemos, desde De Saussure, que es el punto de vista el que crea al objeto). Esto que no se suele explicitar en las prácticas de lectura o que no se suele advertir en las prácticas de enseñanza de la literatura, pareciera que es importante remarcarlo y explicitarlo: por más que no sea evidente, el ejercicio de una práctica supone una adhesión teórica que no es sino una entre muchas posibles.

Por otro lado, retomando lo ya comentado, recordamos junto a Panesi que la teoría literaria no provee de una "caja de herramientas" a partir de las cuales es posible trabajar sobre cualquier texto de igual modo. Las diferentes líneas dentro de los estudios de la literatura proponen modos de mirar, alternativas desde las cuales leerla.

Así como quien enseña gramática no ofrece la misma propuesta didáctica si adhiere a una mirada estructuralista que si adhiere al generativismo o a la gramática textual, quien enseña literatura desde la sociocrítica no ofrecerá la misma propuesta que un docente que trabaje desde la psicocrítica o desde una mirada lingüisticista.

No obstante, en todos los casos, estamos pensando en un docente que, lejos de "aplicar" las metodologías para el análisis de la literatura como una suerte de receta a seguir, válida para todos los casos, apuesta a ayudar a otros a pensar. Ayuda que se realiza siempre desde un lugar teórico, una vez hecha una opción que es política y que es ética y que involucra representaciones sobre la cultura que es necesario explicitar.

Un ejemplo: cuando Bombini sostiene que es necesario "deconstruir los presupuestos aparentemente incuestionables del autor como subjetividad sobredotada, padre y propietario de la obra y su sentido, atacar el concepto de lenguaje literario como un uso privilegiado y destruir el mito de la originalidad como si el texto fuese producido desde la nada, por el contrario, declarar la muerte del autor para apropiarse del texto (como campo de producción significante), instalar al discurso (un uso del lenguaje en un determinado contexto de comunicación) literario en cruce intertextual con otros discursos" (Bombini, 2005: 99), está proponiendo un programa que sólo un profesor formado en el campo de los estudios de la literatura puede descubrir. Un profesor que puede decidir cómo crear una propuesta educativa eligiendo desde dónde posicionarse, agregando o quitando incluso consignas o propuestas a este proyecto de Bombini y/o al que nosotros presentamos en este escrito con el sólo objetivo de promover una relectura de nuestras prácticas, de cómo se deciden y quiénes deciden el destino de nuestras prácticas.[10]

Notas

[1] En "El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión", Perkins remarca la importancia del modo en que se piensa el trabajo con el contenido en las propuestas de enseñanza. Para el autor, una enseñanza que no planifique un conjunto de contenidos estratégicamente seleccionados desde diferentes niveles de conocimiento (información, resolución de problemas, epistémico) no apunta a generar sino aprendizajes triviales, conocimientos frágiles, rápidamente olvidables (Perkins, 1992).

[2] Chevallard construye sus categorías para el campo de la didáctica de las matemáticas, pero luego son empleadas para las didácticas específicas, incluida la didáctica de la literatura. Sostiene que el sistema didáctico está configurado básicamente por tres elementos: un docente, un alumno y un saber (saber matemático, en su caso). Entiende que el trabajo de "transposición didáctica" consiste en un pasaje que realiza el docente del "saber sabio" (el de los matemáticos, en su caso; el de los "teóricos literarios", en el nuestro) al "saber enseñado". Esta dicotomía, de suyo problemática, se refuerza desde diferentes comentarios que remarcan esta brecha. Citamos dos pasajes a modo de muestra: "Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No basta sólo con que se profundice una brecha: es preciso que esa brecha necesaria sea *negada* y excluida de las conciencias como problema." (Chevallard, 1985 [1991]: 17); "Nunca se insistirá demasiado al decir que la ruptura por la que se abre un nuevo espacio científico –el de la didáctica de las matemáticas, como espacio no reductible a los diversos territorios ya delimitados (los de la psicología, la sociología, etc.)– es una ruptura continuada, una operación reiterada, que reencontramos en cada uno de nuestros gestos. Hijo pródigo, el didacta se siente permanentemente tentado de volver a la Morada del Padre y teme involucrarse con la problemática del enseñante. Más de una vez cae presa de la acuciante nostalgia del *alma mater*, de la que un día se apartó porque se le hizo necesaria una cierta distancia epistemológica y axiológica para poder reencontrarla finalmente de otra manera –para poder hacerse didacta–." (Chevallard, 1985 [1991]: 22).

[3] Pensamos el concepto de "transdisciplinariedad" desde las formulaciones de Bixio y Heredia quienes sostienen que "desde la década del 80 se asiste... a una reconfiguración del pensamiento social, a un nuevo trazado de fronteras, a una nueva cartografía de las disciplinas sociales". Los autores entienden la "transdisciplinariedad" como una "nueva relación orgánica entre las disciplinas". Encuentran que el desarrollo de las disciplinas sociales ensayan modos de estudio "transdisciplinarios" que "abordan problemas que cruzan las fronteras disciplinarias tradicionales", realizan "desarrollos teóricos profundos e innovadores que constituyen el basamento y la justificación de estos nuevos espacios disciplinarios". Los investigadores sostienen que "este trabajo se conecta a su vez, con fuertes cuestionamientos de los núcleos duros de los espacios disciplinarios tradicionales que, entre otras cosas, ha puesto en evidencia la fragilidad y arbitrariedad de la cartografía que habrían construido." (Bixio & Heredia, 2000: 92-94).
Nos parece válido también recuperar una precisión que realiza Zavala sobre el modo en que es posible pensar la "transdisciplinariedad"; Zavala entiende que

son los problemas emergentes en los contextos los que interpelan el funcionamiento transdisciplinar. Esta precisión contribuye a evitar las dificultades que designamos, siguiendo a Celman (Celman, 1998) y a Edelstein (Edelstein, 1996), como "abstracciones metodológicas", es decir, resoluciones técnicas propuestas de modo general al margen de los "rasgos y contornos" (De Alba, 1994, 2004) contextuales. Dice Zavala: "(...) la transdisciplinariedad significa el reconocimiento de problemas que preexisten a la distinción entre diferentes disciplinas" (Zavala, 1999: 27). Problemas que demandan para su solución aportes de diferentes disciplinas. La didáctica de la literatura se construye como transdisciplina cuando para resolver las preguntas que plantea la práctica apela a los aportes que pueden hacerle los estudios literarios, el psicoanálisis, la historia de la educación, la sociología, la antropología, etc., para ofrecer respuestas tentativas o para plantear nuevas preguntas.

[4] Ésta es una de las razones básicas por las que tomamos distancia de las propuestas de "manuales para el alumno". Manuales pensados para un sujeto estándar en función de un ideal de lo que se supone se debería enseñar en un nivel determinado de la escolaridad, cuando las situaciones que se plantean, no sólo en cada institución educativa sino en cada aula, demandan seguimientos particularizados y propuestas didácticas construidas en función de los contextos particulares de intervención.

[5] Seguimos aquí la distinción que realiza Bombini entre los objetos de la didáctica de la lengua y de la didáctica de la literatura y también acordamos con su modo de resolver la relación con la "didáctica general": "Es posible postular una didáctica que ya no sería 'Especial en...' como variable de un macrocampo; no se trata de una inflexión particular en relación con un campo general, sino que –sin que esto suponga una negativa al trabajo inter y multidisciplinario– podríamos hablar de una didáctica de objeto, en la que la especificidad del objeto 'lengua' y la especificidad del objeto 'literatura' proponen un tratamiento didáctico particular. Algo que es del orden del objeto a enseñar parece estar diseñando una lógica específica en el momento de analizar en qué consiste la enseñanza de la lengua y la literatura." (Bombini, 2001: 26-27)

[6] Para una distinción de las propuestas de la lingüística aplicada y la de la didáctica de la lengua, ver Sardi D'Arielli, 2001.

[7] Citamos algunos ejemplos a modo de muestra: "Emma Zunz: dos lecturas y una propuesta" (Pérez y Rozado, 2000); "La ilusión del espacio idéntico en Juan José Saer" (Presser, 1999); "Cortázar: el espacio de la traducción" (Volta, 1999); "Operaciones de espacialización referencial en *Paseos y Recovas* de Arlt" (Echeverría, 1999).

[8] Desconocer la naturaleza compleja de la didáctica de la literatura es una tendencia que no sólo se observa en la enseñanza de esta área, al punto tal que quienes trabajan desde el campo de la didáctica general han desarrollado categorías que permiten pensar este problema (cf. Edelstein, 1996; Celman, 1998). La reducción de la tarea del docente a un mero ejecutor de acciones ya confeccionadas por otros para su 'uso' y 'aplicación', la composición de un "método universal" para enseñar una disciplina con independencia del contexto y del sujeto al que están dirigidas las prácticas, desconociendo los distintos modos de enseñar y de aprender, así como los "rasgos" y "contornos" (De Alba, 1994, 2004) de la instancia socioeducativa, etc., dan lugar a lo que en esta investigación definimos como *aplicacionismo*.

[9] En esta frase que Litwin toma de Fenstermacher se cifra lo que entiende por "buena enseñanza": la

investigadora reclama como una necesidad de los nuevos planteos didácticos el incorporar a la idea de "buena enseñanza" la fuerza epistemológica y no sólo, tal como hacían los planteos tradicionales, su sentido moral. Es en esta dirección que recuperamos el término en esta investigación: "Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda." (Litwin, 1996: 97).

Si bien la idea que retoma Litwin es de Fenstermacher, insistimos en citarla a Litwin por ser quien introdujo estos planteos en los análisis de las prácticas de enseñanza y de la agenda de la didáctica en Argentina. [10] Desde el año 2000 enseñamos "Teoría y crítica II" en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura que la Universidad Nacional del Litoral dicta en modalidad a distancia. Desde la primera cohorte presentamos una versión de esta suerte de panorama esquemático de los estudios de la literatura en el siglo XX que incluimos en el primer capítulo de este escrito. Luego introducimos las siguientes preguntas:

"A-1) Hipotetice respecto de cómo desde cada una de las tradiciones descriptas se piensa la relación 'literatura-conocimiento': ¿qué tipo de conocimiento aporta la literatura que se lee, piensa, estudia, analiza, etc., desde la tradición sociológica, multicultural, lingüisticista, etc.?

A-2) Recupere los materiales curriculares (CBC, diseños jurisdiccionales, etc.) y paracurriculares (libros de texto, manuales, antologías, etc.) con los que habitualmente trabaja. ¿Advierte en alguno de ellos algunas resonancias o marcas explícitas de las discusiones teóricas descriptas sucintamente en el no obstante extenso apartado anterior? Precise su respuesta incluyendo datos específicos.

B-1) Anote los elementos que este capítulo aporta al modo en que usted ha pensado la relación literatura-conocimiento. Precise a modo de ítems dichos elementos.

B-2) ¿Cuál cree que ha sido el objetivo que hemos intentado lograr mediante esta actividad? ¿Por qué cree que decidimos iniciar de este modo el capítulo?" (Gerbaudo, 2002: 116).

El análisis de las respuestas a las preguntas de tipo "B" muestran por qué es importante que el docente conozca las múltiples maneras desde las cuales puede pensar la literatura para no quedar atrapado, no sólo en las propuestas derivadas del modelo lingüisticista como única opción posible, sino especialmente en las simplificaciones y banalizaciones que este modelo ha sufrido.

Capítulo III

El lugar de la literatura en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica: una lectura

III.1. Un problema con muchas aristas

En este capítulo analizamos los CBC para la Educación General Básica (EGB), centrándonos en la propuesta para noveno año y deteniéndonos casi exclusivamente en el lugar que la literatura cobra en este documento clave en el proceso de reforma educativa. Hacemos esta aclaración dado que este recorte no puede sin embargo soslayar otras aristas desde las cuales es importante leer el documento como un modo de ofrecer una posición respecto de algunos equívocos provocados por quienes llevaron adelante el citado proceso. Entre esas aristas podríamos señalar la recurrencia a estrategias asimilables al discurso político y publicitario (en términos de Verón, 1987) para legitimar un documento que, en su configuración ideal, debiera tener un corte predominantemente teórico y epistemológico; el empleo tendencioso de datos tomados de diferentes convocatorias a la discusión del modelo educativo del país (Congreso Pedagógico Nacional; consulta a docentes y directivos de distintas escuelas y a profesores de universidades nacionales para la redacción de los CBC), la curiosa relación de equivalencia entre los CBC y los diseños españoles desatendiendo los "rasgos y contornos" (De Alba, 1994, 2004) particulares de nuestra región, etc. Aristas que, lejos de aportar datos sin valor, complejizan el análisis en tanto permiten discutir los argumentos que los propios CBC presentan para validar su propuesta.

Empecemos por considerar un ítem: ¿cuál ha sido la participación real de los investigadores de las universidades nacionales citados en los CBC? Para dar cuenta de este punto nos permitimos relatar un conjunto de "accidentes"

ocurridos en el trabajo de investigación que concluyó con la presentación de la tesis cuya versión actualizada y resumida ponemos a consideración a partir de este escrito.

Los primeros documentos que consultamos en la citada investigación fueron los CBC editados en marzo de 1995. Como parte de las variables a considerar estaba incluida una reflexión sobre las áreas de especialización de las que provenían los investigadores pertenecientes a las universidades nacionales que, supuestamente, habían sido consultados para su diseño. Variable elegida dado el modo en que se recortaba el campo disciplinar: mientras la reforma española (que parece ser el modelo seguido) considera por un lado el objeto "lengua" y por el otro "literatura" ("Lengua castellana y literatura"),[1] los CBC se limitan a hablar de "Lengua". Con este antecedente, no resulta sorprendente encontrar que para el área "Lengua" haya una marcada predominancia de lingüistas consultados.[2] Predominancia que corrobora las decisiones que luego se toman a la hora de formular los contenidos del documento.

Ahora bien, cuando revisamos la segunda edición del documento editada en agosto del mismo año no advertimos ninguna modificación en los contenidos del área de lengua. Sí descubrimos una modificación del número de páginas: de 398 (primera edición) a 357 (segunda edición). Vemos que se agregan nuevos documentos[3] y que otros se quitan. Puntualmente, desaparece el que nombraba a los investigadores que supuestamente habían sido consultados en el proceso de construcción de los CBC.

Un último dato: en un encuentro informal con Ana María Camblong (docente e investigadora en el área de Semiótica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones) nos enteramos del "revuelo" originado en esa casa de estudios cuando se descubre la inclusión de los nombres de varios investigadores de la institución en la edición de los CBC. Revuelo que deriva en la producción de documentos críticos enviados al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación,[4] respondidos en tono de disculpa por la entonces Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo, Dra. Cecilia Braslavsky,[5] a la entonces Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Prof. Ana María Camblong.

El documento de Camblong y su equipo ataca, básicamente, las configuraciones y derivaciones propuestas por los CBC para la enseñanza de la lengua remarcando la necesidad de precisar posiciones y vocabulario a utilizar cuando se habla de fenómenos del lenguaje dada las variadas alternativas que en el devenir histórico se fueron configurando para abordarlo (teorías, explicaciones y descripciones que permiten considerar la complejidad multifacética del lenguaje presente en todas las dimensiones de la vida humana). Camblong y su equipo señalan la importancia de que la política lingüística no solape las

diferencias gestadas por los diversos universos socioculturales y la simultaneidad de mundos posibles coexistentes y subrayan la necesaria vinculación de la política lingüística con una "ética" que explicite las reglas del juego y que centre sus decisiones en el respeto real a las diferencias, llamando la atención sobre la necesaria puesta de manifiesto del lugar que juega el poder en la "validez" y "prestigio" de los discursos. Finalmente, se cuestiona el énfasis en el aspecto comunicativo del lenguaje así como la supresión de los rasgos diferenciales en función de la lengua estándar.

Me permito incluir dos citas representativas del documento que Camblong le eleva a Braslavsky. La primera cuestiona el énfasis de los CBC en el carácter comunicativo del lenguaje. Por iteración pareciera que éste es el lugar desde donde se propone la realización de las propuestas educativas desconociendo, según Camblong y su equipo, aspectos relevantes que quedan fuera del análisis:

> *El énfasis en la comunicación simplifica peligrosamente las características y las potencialidades del lenguaje. En primera instancia, habría que indicar que se prioriza la significación y el sentido...: hay mucha comunicación que, o bien genera disímiles y hasta contrapuestas significaciones, o bien resulta sin sentido, de acuerdo con los grupos socioculturales en cuestión... En segunda instancia, el lenguaje considerado como "instrumento de comunicación", supone la existencia apriorística de un sujeto que maneja "desde antes" o "desde fuera" el lenguaje. No se niega el aspecto instrumental del lenguaje, pero al mismo tiempo, esta propuesta intenta no dejar pasar el papel que cumple el lenguaje en la constitución e instauración del sujeto que habla-interpreta. El sujeto se encuentra involucrado en su propio lenguaje, que no es otro que el lenguaje del grupo sociocultural al que pertenece. Cada comunidad tiene sus propias costumbres y entre ellas ubicamos a los hábitos lingüísticos. Si "el hábito no hace al monje", sí hace al hombre-que-habla. Por consiguiente, no se trata de un adentro y un afuera, de un "objeto-externo", sino de un universo, de un mundo y de un sentido en el que se juega la vida del lenguaje y en el cual quien habla-interpreta, está jugado.* (Camblong, 1996: 4-5)

La segunda cita nos permitimos vincularla con un aspecto que Camblong no desarrolla explícitamente en el artículo pero que es importante tener en cuenta y que de algún modo aparece sugerido: ¿qué atención le presta a los "rasgos y contornos" (De Alba, 1994; 2004) un sistema educativo que pregona la "igualdad de oportunidades" pero que formula, en nombre de esa igualdad, esquemas de trabajo válidos para todo el país desconociendo las particularidades regionales? Camblong no se detiene en este aspecto, pero sí acusa una cierta "demagogia" en la expresión "igualdad de oportunidades", tan rei-

terada en los CBC y en los documentos paracurriculares editados por el mismo organismo del Estado:

> *¿Qué significa que la institución escolar asegurará la igualdad de oportunidades a los alumnos? Esa pregonada igualdad, ¿podrá pasar por otros cánones que no sean la comunidad material de contar con objetos urbanos descontextualizados?, ¿se podrá entender como la posibilidad de desarrollo óptimo pero desde el punto de partida de cada niño y hasta el punto de llegada que necesite para una elección consciente de la vida que elija vivir?* (Camblong, 1996: 9)

Otra arista a considerar en el análisis de los CBC tiene que ver con la construcción de un proceso de legitimación del documento a partir de la manipulación de datos, empleando estrategias propias de la arenga política más que de la exposición teórico-epistemológica dirigida a colegas expertos.

En esta dirección, revisamos el discurso de apertura de los CBC del entonces ministro de educación Jorge Alberto Rodríguez que intenta legitimar el proyecto de reforma recurriendo a diferentes estrategias de dudoso efecto entre las que se destacan la apelación a criterios de autoridad académica y la construcción de analogías e interpelaciones claramente dirigidas a los docentes y plagadas de supuestos cuestionables desde varios puntos de vista.

El ministro nombra un conjunto de académicos reconocidos que intervinieron en la elaboración del documento como si el mero efecto de nombrarlos no permitiera abrir la discusión que, de hecho, años más tarde, se genera en torno de su legitimidad teórica.[6] Entre los investigadores nombrados inscribe los nombres de Torcuato Di Tella, Ofelia Kovacci, Elvira Arnoux, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, etc. (CBC, 1995: 11).

Pero más allá de este uso de los nombres, la carga fuerte del argumento pasa por la exaltación del carácter democrático del proceso que parece arrojar como resultado la reforma educativa con los CBC como elemento clave. La reforma se presenta como el cierre del proceso que se inicia con la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional cuyas conclusiones permitieron trazar "los primeros bosquejos de lo que sería la reforma educativa argentina" (CBC, 1995: 15).

Los criterios que destaca como orientadores de ese trabajo son el carácter consensuado del proceso, la significatividad social y la actualización, la profundidad de los contenidos propuestos, la erradicación del enciclopedismo y la incorporación de concepciones pedagógicas modernas.

Vale decir –un poco decepcionados– que los argumentos que presenta para defender cada uno de estos criterios orientadores no se sostienen.

Sólo con citar las palabras del ministro es posible observar los contrastes entre su interpretación del proceso de la reforma y lo que aconteció en las escuelas del país durante todos estos años. El ministro habla de un proceso

en el que se trató de "escuchar de manera organizada y sistemática a todos los actores del sistema y la sociedad", habla de una propuesta que logró combinar "el saber académico, la experiencia en el aula, las demandas de la sociedad, las demandas específicas del mundo del trabajo y las de cada provincia, atendiendo a la diversidad política". El ministro señala que se consultó a "600 especialistas de reconocida trayectoria" (CBC, 1995: 15-18).

Debemos decir que si el proceso se hubiese desarrollado tal como el ministro lo describe no habría sido tan fuerte la desorientación que la llegada de los CBC provocó en las escuelas. Desorientación que derivó, en muchos casos, en la apelación al manual o al libro de texto como elemento decisivo en la planificación anual ante la exacerbada cantidad de contenidos y la falta de un proyecto fuerte que acompañara la instalación de nuevas agendas didácticas en las instituciones educativas.

En una suerte de autismo, la arenga del ministro apela a la "originalidad" del proceso de reforma que lleva adelante, señalando haber revisado los realizados en España, Francia, Portugal, República Dominicana así como los diseños curriculares de Inglaterra, México, España y las orientaciones para la enseñanza desarrolladas por la Asociación Norteamericana para la Promoción del desarrollo Científico y Docente (CBC, 1995: 16).

No estamos negando la importancia de cotejar experiencias educativas en un mundo que apunta a definirse como globalizado. No obstante, para pensar la reforma educativa de un país como el nuestro, con su extensión, con su diversidad cultural, con sus diferencias de acceso a los bienes simbólicos, cabría preguntarse si no habría sido más conveniente examinar qué se necesitaba modificar atendiendo más directamente a los rasgos y contornos de nuestro contexto. Coherente con la obsesión que orientaba la política del menemismo de simular que Argentina se situaba en la órbita de los países del "primer mundo", seguíamos importando espejitos de colores: esta vez bajo la forma de contenidos y de industria editorial.

Importación que algunos académicos denuncian desde un costado menos inocente aún. Las analogías que nosotros descubrimos entre el modo en que se recortan los contenidos del área Lengua en Argentina y del área Lengua castellana y literatura en España (analogías que van desde el ordenamiento de "bloques temáticos" hasta la selección de contenidos) son interpretadas por Ibarlucía como un gran negociado en el que se juegan intereses económicos a nivel multinacional. Ibarlucía lee en la gestación del Polimodal el resultado de "un negociado entre el gobierno menemista y el grupo Santillana (Aguilar, Altea, Taurus) que no encontraba un nicho de mercado para colocar los manuales que había editado (con una gigantesca inversión de capital) para la abortada reforma educativa española" (Ibarlucía, 2004: 25).[7] Si seguimos este argumento quizá sea posible entender por qué era conveniente hacer sentir al

docente que no sabía o que no podía decidir la trama de su construcción pedagógica, ofreciéndole como solución salvadora la oferta educativa "que sigue los lineamientos de los CBC".

Ahora bien, tal vez el argumento más falaz del discurso del ministro se encuentre en el punto en el que realiza una comparación que intenta provocar una conmoción moral en el receptor. El marcado tono prescriptivo de este enunciado y la interpelación al docente a través de la comparación del modo en que se pensaba la educación en la democracia y en la dictadura merecen ser revisados, releídos y analizados. Pareciera sugerirse que el docente debe adherir al proceso de reforma y actuar sus propuestas si se considera defensor de los procesos democráticos:

> *La única vez que en nuestro país se establecieron contenidos comunes fue en 1978, durante la dictadura militar. En esa oportunidad nadie exigió en el aula su cumplimiento, porque carecían de legitimidad en su proceso de elaboración, y de significatividad social en su concepción. Por ello, cuando comencé estas palabras, les propuse que esta Asamblea sea un homenaje a la democracia y a la búsqueda no fácil del entendimiento, y ahora reitero la propuesta.*
> *Todos nosotros tenemos en nuestros oídos, en nuestros escritorios, en nuestras escuelas, las expresiones de los miles de actores que participaron y sabemos de los otros miles que esperan ansiosos el momento de su enriquecedora intervención. Ello ha sido, es y será posible porque cada día mejoramos nuestra capacidad de escucharnos, de dialogar, de admitir las razones de los demás y replantear las propias. Por eso, esta propuesta se hará realidad en todas las aulas.* (CBC, 1995: 18)

La búsqueda del apoyo a la reforma a partir de la construcción de dicotomías demasiado obvias para ser respetadas intenta instalar el proyecto en el costado positivo de los binomios que el discurso ministerial configura: la educación de los países de avanzada / la educación de los otros países; la educación en tiempos de la democracia / la educación en tiempos de la dictadura; la reforma educativa / la desactualización de los contenidos, etc. Cuando decimos "dicotomías demasiado obvias" queremos subrayar que, en realidad, los problemas a los que aluden estas oposiciones revisten una complejidad tal que no pareciera posible resolverlos con una modificación de contenidos, por más innovadora que sea la propuesta.

III.2. La literatura soslayada: una lectura de los CBC

A la exclusión de la literatura como discurso potente los CBC agregan dos agravantes: por un lado, no tienen en cuenta el estado del campo en los estu-

dios de la literatura al continuar trabajando sobre ésta tal como se podría haber propuesto desde las tradiciones de los años '60; por el otro, eclipsan su estudio bajo las formulaciones teóricas de la lingüística sin distinguir las particularidades de los objetos que ambas disciplinas trabajan (si es que podemos hablar además de lingüística en singular y de estudio de la literatura en singular cuando ambos campos presentan varias tradiciones en conflicto que construyen distintos objetos de análisis).

La perspectiva que se adopta para trabajar tanto lengua como literatura es el "enfoque comunicacional".[8] Desde la "Introducción" a los CBC se aclara el enfoque elegido:

El lenguaje es un objeto de conocimiento complejo que se aborda desde las ciencias del lenguaje, especialmente desde la teoría de la comunicación *(teoría de la enunciación y teoría de la argumentación), desde el análisis del discurso, desde la gramática del texto y desde la gramática de la oración, con el aporte de la psicolingüística y la sociolingüística.* También contribuyen a su estudio *la retórica, la teoría literaria, la semiótica, la filosofía, la antropología, la cibernética, la lingüística aplicada, entre otros saberes. Las prácticas docentes, para atender a necesidades sociales e individuales, se nutren de los saberes disciplinarios y los enriquecen con sus propios aportes relativos a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje.* (CBC: 1995, 30)[9]

Es necesario exponer aquí un problema central: cómo pensar al texto literario desde el enfoque comunicacional sin sujetarlo, sin neutralizarlo, sin domesticarlo. Es importante observar el funcionamiento de las dos construcciones resaltadas en la cita anterior: si bien se deja la posibilidad de abordar el objeto desde otros enfoques, el que se privilegia es el comunicacional.

Tal vez la pragmática pueda inscribir a los discursos que estudia en un campo positivo. Pero pareciera que eso falla en literatura y éste tal vez sea el dato más alentador: cuanto más "acabada" es la obra en sus "valores estéticos" más se escapa a lo susceptible de ser dicho por un discurso que intente sujetarla sólo desde esta versión de la lingüística.

Por otro lado, como se desprende del capítulo I, si hay un acuerdo en el panorama de los estudios literarios contemporáneos, dicho acuerdo está constituido por el reconocimiento de la ubicuidad del objeto, de la dificultad que impone a los modelos teóricos que intentan analizarlo. Por lo tanto, el enfoque comunicativo resulta excesivamente insuficiente para pensar la literatura. Se puede decir que cualquier sistema teórico resulta insuficiente para dar cuenta de la literatura. Y tal vez se tenga razón... Pero también podemos sostener que hay enfoques más insuficientes que otros.

Además la concepción transparente de lenguaje que se presenta es discutible desde la misma lingüística: puede confiarse en que el lenguaje represente al mundo y que permita la comunicación pero también debiera explicitarse que el lenguaje es un instrumento a través del cual se manipula, se transfiere y ejecuta el poder. El lenguaje es el material en el que se inscribe la ideología y la política.[10]

La "Introducción" a los CBC centra la atención de manera predominante en los aspectos lingüístico-expresivos del lenguaje y relega otros que, no obstante, no son desoídos por los paradigmas lingüísticos contemporáneos y que son incorporados a las discusiones de los estudios literarios (cf. cap. I) pero que, como advertimos, desestabilizan el objeto a estudiar al introducir un conjunto de variables que complejizan el análisis o que incluyen aspectos tal vez deliberadamente soslayados (aspectos económicos, sociales, etc.).

Los CBC de Lengua para la EGB se organizan en siete bloques: bloque 1: Lengua oral; bloque 2: Lengua escrita; bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje; bloque 4: El discurso literario; bloque 5: Lengua/s extranjera/s;[11] bloque 6: Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos; bloque 7: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

El apartado se abre con una aclaración que parece concederle al docente la libertad de alterar el orden en que están expuestos los contenidos:

> *Esta estructura está pensada para presentar los CBC y no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo, la numeración de los bloques (1, 2, 3, 4...) es arbitraria y no supone un orden para su tratamiento.* (CBC, 1995: 32)

Aunque luego se introduce otra aclaración por medio de la cual se explicita que se han establecido interconexiones con otros capítulos de los CBC siguiendo ese orden que se presenta, en principio, como "casual" o arbitrario:

> *a) Los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad.*
> *b) Los bloques permiten integraciones e interconexiones mediante la selección de temas que integren diferentes enfoques.*
> *c) Los bloques 6 (procedimientos) y 7 (actitudes) han de vincularse permanentemente con los contenidos de los bloques 1 a 5.* (CBC, 1995: 32)

Pareciera que el efecto que quisiera lograr este enunciado no sería sino sujetar al docente al orden señalado para evitar desbaratar las conexiones posi-

bles con otras áreas del conocimiento (Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática): en el contexto de una reforma educativa, donde alumnos, docentes y escuelas son evaluados a partir de planes estándares de alcance nacional, el "sentido común" indica que es conveniente ajustarse a lo prescripto en función de no perjudicar a ninguno de los actores comprometidos.

Ahora bien, el análisis del apartado "Caracterización de los bloques de Lengua para EGB"[12] nos aporta nuevos datos a tener en cuenta. Básicamente nos referiremos a cómo se construye el lugar de la literatura en cada uno de los apartados y nos haremos hincapié en el bloque 4, dedicado a tratar específicamente el llamado "discurso literario".

En la síntesis explicativa del bloque 1, "Lengua oral", se incorpora a la literatura, pero desde un lugar subsidiario en relación con la lengua (obsérvese el lugar desfocalizado en el que se la sitúa respecto de las otras manifestaciones del lenguaje oral que se mencionan):

> *En este bloque se incluyen las posibilidades lúdicas y expresivas del lenguaje oral (retruécano, ironía, juegos de palabras, trabalenguas, piropos, etc.) y los valiosos textos de la tradición oral, incluidos los literarios.* (CBC, 1995: 33)

En el bloque 2, "Lengua escrita", se recupera el carácter social de la literatura. Es importante señalarlo ya que la mayor parte del documento la presenta como un discurso inocuo, inofensivo. La inserción de la literatura en el marco social se realiza a partir de la palabra "imaginario". Pero, por otro lado, la introducción del adjetivo "ficcional" puede crear confusiones ya que induce a suponer el siguiente sistema de oposiciones equivalentes: textos literarios/textos no literarios; textos ficcionales/textos no ficcionales (como si no hubiese ficcionalidad en los textos no literarios). Además ¿debemos suponer que "literario" está usado realmente como equivalente de "ficcional"? ¿Dónde encuadra entonces aquí *Operación masacre*, *Facundo* leídos hoy como parte de la literatura argentina? ¿Debemos suponer que son éstos textos ficcionales, no sin aceptar que la ficción atraviesa toda forma de la expresión mediante el lenguaje?:

> *La escuela ha de asegurar al alumno y a la alumna la frecuentación y comprensión de diversos tipos de textos, tanto de los textos periodísticos, que informan acerca del desarrollo actualizado de los acontecimientos diarios, como de los textos de estudio de las distintas disciplinas que posibilitan el acceso a saberes formalizados, y de los textos literarios o ficcionales que cultivan el imaginario individual y colectivo.* (CBC, 1995: 35)

Otro problema de esta síntesis es partir del supuesto de que las actividades de lectura y/o producción de textos literarios parecieran ser placenteras por naturaleza. Ejemplos:

> *Experimentar en situaciones reales de comunicación la necesidad de la escritura, la existencia de diferentes propósitos para escribir –comunicación, rescate de la memoria, experimentación estética, entre otros– y el placer de escribir, son requerimientos necesarios para formar escritores y escritoras habituales y competentes.* (CBC, 1995: 37)

> *(...) buenos lectores que disfruten cotidianamente de la lectura, que se apropien de contenidos culturalmente valiosos a partir del acto de leer, que interactúen críticamente con gran variedad de textos pertenecientes a distintos discursos sociales y conformen su propio gusto y sensibilidad; (...) competentes y entusiastas escritores, que valoren y disfruten creativamente de la escritura como forma de comunicación social y de expresión personal.* (CBC, 1995: 37)

Escribir es un placer para algunos pocos. Para la mayoría es un trabajo y no siempre el placer se asocia al trabajo o al esfuerzo como para generalizarlo de este modo (para "naturalizarlo" de este modo).

En cuanto a la lectura, las tradiciones contemporáneas nos indican que la lectura es un "placer difícil" (línea revisionista –cf. cap. I–), un placer del significante (tradición retórica retomada también por Bombini, 2005). El peligro que subyace en este enunciado está vinculado a la interpretación que se haga del lexema "placer". Asociado a "diversión" –que según Verón (1999) es la relación que se establece en la ideología pedagógica contemporánea (no en la teoría pedagógica contemporánea)–, este enunciado puede contribuir a la confusión que deriva en la eliminación de la reflexión teórica y, en el peor de los casos, en la lógica del *porlomenismo* (Verón, 1999) cuya frase más reiterada suele comenzar con expresiones como "Y bueno... que por lo menos...".

En el bloque 3, "La reflexión acerca de los hechos del lenguaje", las reflexiones metalingüísticas que se promueven se establecen desde el enfoque comunicativo. Las categorías de análisis señaladas transparentan un marco teórico de fuerte impronta gramatical, en este caso de la gramática del texto.

Debemos decir que la reflexión sobre los hechos del lenguaje no sólo puede hacerse desde esta línea. Sin embargo, esto no se explicita. Nuevamente registramos aquí un dominaio de la perspectiva comunicativa:

> *También corresponde a la EGB el estudio de los discursos de circulación social en situaciones comunicativas tales como los discursos periodísticos, los informes, los discursos administrativos, políticos, científicos, las novelas, cuentos y poesía,*

teniendo en cuenta los formatos y siluetas, etc. Al igual que en otros contenidos, en este bloque se reflexiona acerca de aspectos cuyo uso se promueve en los bloques correspondientes a lengua oral y escrita y se los sistematiza.
En lo relativo al texto como unidad comunicativa, deberán ser contenidos de la EGB: las estructuras textuales (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y el reconocimiento de la coherencia, de los procedimientos de conexión, de la adecuación a la situación comunicativa, de la corrección ortográfica y gramatical y de la diagramación en el espacio de la página, incluyendo los tipos de letra utilizados (cursiva, imprenta, mayúscula, etc). (CBC, 1995: 39)

En el bloque 4, "El discurso literario", la síntesis explicativa se consolida a partir de varios supuestos entre los que cabe destacar:

• *demarcación entre el discurso literario y los otros discursos*: "Corresponde a la EGB definir un lugar propio para la literatura como espacio diferenciado dentro de otros discursos sociales." (CBC, 1995: 40); "Cabe aclarar que el texto literario tiene su especificidad y su valor estético." (CBC, 1995: 40); "Un texto literario no ha de ser objeto de análisis gramatical." (CBC, 1995: 40);

• *goce estético como valor intrínseco de la literatura*: "corresponde a la EGB ofrecer oportunidades de contacto y disfrute de gran variedad de textos literarios." (CBC, 1995: 40);

• *demarcación entre literatura regional, nacional y universal, por un lado, y entre géneros, por el otro*: "Corresponde a la EGB ofrecer oportunidades de contacto y disfrute de gran variedad de textos literarios pertenecientes a distintos géneros (poesía, cuento, novela, teatro) y a distintas regiones, en particular la propia del alumno y de la alumna." (CBC, 1995: 40);

Es importante señalar la diferencia teórica y epistemológica que se registra entre la acepción que se le da al sintagma "discurso literario" en el marco de los CBC y el modo en que se lo define desde la tradición sociocrítica, especialmente en la teoría de Angenot. Nuevamente en los CBC reinan las categorías del "enfoque comunicativo" haciendo oídos sordos a las incorporaciones que los estudios literarios realizan de los aportes de la translingüística.

Por otro lado, en los CBC se aclara que el texto literario no se analizará desde las perspectivas gramaticales: opbservamos aquí una contradicción ya que, en los CBC, se incluyó a la literatura como un discurso más, como otra variedad del lenguaje susceptible de ser analizada desde una teoría general del discurso (el "enfoque comunicativo"). No queda claro por qué ahora se plantea que se debe evitar este tipo de análisis o se enfatiza su "especificidad".

Pongámonos de acuerdo: o se señala desde el inicio de los CBC la resistencia que el texto literario plantea a los abordajes lingüísticos y se explicita desde qué categorías éste puede ser abordado, o se lo incluye dentro del campo de

aplicación de una teoría general del lenguaje como es el "enfoque comunicativo". Señalar la especificidad de la literatura y luego aducir que no deberá ser analizada permite interpretar que la causa de la negación al análisis se deriva de algún problema que plantea el objeto. Si el problema es su ubicuidad o su opacidad, tenemos que éste es uno de los pocos puntos de acuerdo entre las tradiciones que configuran el campo de los estudios literarios actuales.

Otro problema que detectamos es la recurrente referencia a una "esencia" de lo literario. Preocupación de los formalistas rusos cuando en los inicios del siglo XX se preguntaban respecto de la "especificidad" de la literatura o por la "literaturiedad". Pregunta que, luego, junto a Bajtin, fue reemplazada por otra: cuál es la función de la literatura.

Una última cuestión: la acotación del adjetivo "literatura" por un adjetivo como "regional", "nacional". Es discutible que el sustantivo "literatura" resista tal adjetivación sin caer en un prejuicio o un reduccionismo. Creemos que es importante poner en discusión esta adjetivación exponiendo los parámetros teóricos a partir de los cuales esto resulta problemático y por qué.

En "Por una literatura sin atributos" Saer advierte respecto de las confusiones a partir de las cuales "ciertas designaciones que deberían ser simplemente informativas y secundarias se convierten... en categorías estéticas". Y da el ejemplo de la expresión "literatura latinoamericana", usada no para informar sobre el origen de los autores sino para cargarla de "intenciones estéticas y... de valores", es decir, sujetándola a temas, a estilos y a una "cierta relación estética entre autor y sociedad", atribuyéndole, por ejemplo "la fuerza, la inocencia estética, el sano primitivismo, el compromiso político". A esto Saer reacciona proponiendo que los escritores se nieguen a someterse a "cualquier tipo de intereses ideológicos y dogmas estéticos o políticos". Para Saer "todo escritor debe fundar su propia estética". Siguiendo a Musil define al escritor como "un 'hombre sin atributo', es decir, un hombre que no se llena como un espantapájaros, con un puñado de certezas adquiridas o dictadas por la presión social, sino que rechaza a priori toda determinación. Esto es válido para cualquier escritor, cualquiera sea su nacionalidad" (Saer, 1988: 20).

En los CBC se hace referencia a la importancia de situar a la literatura en el contexto material de su producción: "Otro contenido de alta significación es la iniciación en las formas de producción del hecho literario y de circulación social de las producciones, lo cual incluye entre otras cuestiones quiénes son los autores, los editores, los públicos lectores, los críticos literarios." (CBC, 1995: 41). Ésta es una acotación importante que aparece más bien aislada en el marco del documento. No obstante, aparece.

También se aclara que dentro del espectro de textos se prevé la inclusión de traducciones y adaptaciones: "Una selección de grandes clásicos de la literatura regional, nacional y universal, incluidas adaptaciones o traducciones, de-

berá ser tenida en cuenta a la hora de pensar en los textos que deben ser leídos en la EGB" (CBC, 1995: 41). Destacamos esta inclusión dentro del canon escolar de versiones traducidas de los textos en lengua no española. Decisión que nos parece valiosa en tanto rompe con el prejuicio de que no es posible leer textos sino en la lengua original. No obstante, se debiera tener en cuenta que al trabajar con una versión del texto se trabaja con una interpretación del texto, y advertir al docente respecto del cuidado en la elección de las versiones y en el peligro de algunas adaptaciones que censuran los aspectos que no consideran moralmente buenos para el subestimado lector de literatura.[13]

Otra cuestión que queremos rescatar es la importancia que se le da al trabajo con textos completos. Esto se formula al explicitar las expectativas de logro: "Los alumnos y las alumnas deberán ser lectores asiduos de textos literarios completos y complejos pertenecientes a distintos géneros y conformar un gusto estético a partir de criterios de selección personales" (CBC, 1995: 41).

Ahora bien, en el bloque 6, "Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos", la literatura aparece como un objeto excluido del conjunto de los observables a través de la lente de la reflexión teórica: desde otro enunciado doxático[14] se evita explicitar qué hacer con el objeto: "El discurso literario requiere de un abordaje específico en cuanto conforma un mundo que se autorreferencia e implica el conocimiento de códigos propios" (CBC, 1995: 45).

Si bien la literatura aparece como un discurso social más, se aclara que, por "implicar" el "conocimiento de códigos propios" y por ser autorreferencial, requiere un tipo de asedio particular. Si aceptamos las afirmaciones de esta propuesta, sabemos, por lo ya descripto, que no podemos abordarla a partir de un análisis gramatical. También, por la misma fuente, sabemos que "el texto literario tiene su especificidad y su valor estético". En nombre del inexplicado abordaje "diferente" se evita la inclusión de este discurso en el conjunto de los susceptibles de resistir un análisis tal como sucede con los restantes discursos sociales.

Finalmente cabe aclarar que si bien las expectativas de logro apuntan a la generación de lectores autónomos (CBC, 1995: 47), no debiéramos olvidar que los alumnos serán, en todo caso, lectores autónomos de textos "no literarios" ya que las habilidades que se espera que desarrollen no son sino las resultantes de los procedimientos que se detallan en los subapartados anteriores. Procedimientos que, siguiendo las prescripciones ministeriales, no compete "aplicar" al "discurso literario" por las causas ya mencionadas.

El bloque 7, "Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos", se abre con la explicitación de sus propósitos. Propósitos que apuntan a la formación de un pensamiento crítico: "En

este bloque se describe un conjunto de contenidos tendientes a la formación de un pensamiento crítico, que busca incansablemente nuevas respuestas, que formula nuevas preguntas" (CBC, 1995: 48).

Paradójicamente en el intento de generar un pensamiento crítico, un pensamiento que pueda hacerse preguntas, que pueda cuestionar, la ausente es la literatura. El énfasis en los aspectos comunicativos del lenguaje nuevamente deja desprotegida a la literatura a la que sólo pareciera dedicarse uno de los veinticinco objetivos actitudinales incluidos: "aprovechamiento creativo del tiempo libre para recrearse con la lectura y los intercambios comunicativos". (CBC, 1995: 48).

Finalmente en el apartado "Propuesta de alcances de los CBC de Lengua por bloque y por ciclo de la EGB" se explicitan los contenidos conceptuales y procedimentales correspondientes a cada uno de los bloques. Analizamos cómo aparece la literatura en cada uno de los bloques y nos detenemos especialmente en el 4, dedicado al enunciado de los contenidos referidos al "discurso literario".

Entre los contenidos conceptuales referidos a literatura en el bloque 1, "Lengua oral", registramos el siguiente: "Narración y renarración (hecho o situación real o imaginada, cuento, serie televisiva, película, crónica con comentario)" (CBC, 1995: 51).

Entre los contenidos procedimentales no encontramos ninguno que haga referencia explícita a la literatura.

El bloque 2, "Lengua escrita" se divide en "lectura" y "escritura".

Los contenidos conceptuales detallados en el sub-bloque correspondiente a "lectura" tienen un nivel de generalidad que habilitan el trabajo tanto con textos literarios como no literarios. Si recordamos que anteriormente se había aclarado que el texto literario tiene su "especificidad", "códigos propios" y que, por lo tanto, requiere un abordaje especial, no se ve sino cierta incoherencia a la hora de formular los contenidos mínimos. Hay, al menos, dos posibilidades de lectura para esto: o bien se aborda al "discurso literario" del mismo modo que los otros discursos sociales (lo que sería contradictorio con lo que se plantea en el marco de los CBC) o bien no se lo tiene en cuenta a la hora de sistematizar los conocimientos y se lo deja relegado a un tipo de objeto para la recreación y la actividad distendida en el "tiempo libre" (cabría revisar además qué concepción de "tiempo libre" propone el documento). El contenido conceptual que transcribimos aquí en tercer lugar refuerza esta segunda hipótesis:

Significación social y personal de la lectura. Selección y evaluación de ofertas sociales de lectura. Lectura y conocimiento disciplinar. Proyecto personal de lectura.

Lectura silenciosa y oral de textos adecuados al nivel. Contextos y funciones de los mismos. (...)
Libros (de recreación, consulta y estudio; diccionarios, enciclopedias, gramáticas).
Paratexto: lectura global y análisis de soportes textuales complejos. (...)
Efectos de sentido, ambigüedades; presuposiciones. (CBC, 1995: 53)

Entre los contenidos procedimentales ligados al texto literario detectamos los siguientes:

Integración significativa de la información paratextual con el significado del texto. Evaluación crítica de la relación entre el texto, el paratexto y el espacio de circulación. (...)
Gestión del proceso de lectura silenciosa de textos de variada extensión, disciplinares y de recreación.
Reconocimiento y jerarquización de ideas nucleares y periféricas. Exposición de las ideas nucleares. (...)
Reconocimiento e interpretación de efectos de sentido, ambigüedades e ironías.
Reconocimiento de presuposiciones. Elaboración de inferencias léxicas, temáticas, causales, etc. (CBC, 1995: 55)

Respecto del reconocimiento y la jerarquización de ideas nucleares y periféricas, cabe puntualizar la necesidad de que este contenido se piense en relación a una meta de lectura: nada es esencialmente nuclear ni periférico sino en función de la meta a partir de la que se lee. Sin embargo, en la enunciación del contenido está supuesta la creencia en la captación de la intencionalidad del enunciado.

Del subapartado referido a "escritura" detectamos un solo contenido referido a literatura y de tipo conceptual. La clasificación que continúa nos recuerda al prefacio de *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1966). Pero aquí la tipología no opera con efecto irónico. Es verdad que hay determinados mensajes que resisten un abordaje más estereotipado, más formal, como es el caso de los escritos denominados en este contexto "instrumentales", pero estimamos que no es ni teórica ni epistemológicamente fértil oponerlos a otros que se llamen "creativos":

Tipos de mensajes escritos: instrumentales (organigramas, gráficos, formularios, agendas, informes, actas, modos de empleo, notas y apuntes, solicitud formal); creativos (crónica, cuento, viñeta, diálogo en narrativa, diálogo en guiones y teatro breve, entrevista, descripción literaria, carta familiar, poesía: con arreglo a estructura métrica / verso libre). (CBC, 1995: 57)

El bloque 3, "La reflexión acerca de los hechos del lenguaje", propone un solo conjunto de contenidos conceptuales que puede ser utilizado con muchas reservas para reflexionar sobre la literatura ya que las "prosas de base" (Serafini, 1989) descriptas bien pueden integrar otros géneros: "Texto y discurso. Noción de texto. Narración, descripción, instrucción, exposición" (CBC, 1995: 59).

El resto de los contenidos se refiere a cuestiones de orden sintáctico, semántico y normativo, introduciendo algunos conceptos de sociolingüística como, por ejemplo, noción de lengua (sistema) y uso, variedades regionales, sociales, generacionales y de género.

En el caso de los contenidos procedimentales referidos a literatura, registramos sólo el que transcribimos a continuación: "Recitación de poemas. Práctica de teatro leído" (CBC, 1995: 63). Cabe revisar en qué sentido este contenido supone una "reflexión acerca de los hechos de lenguaje": sería necesario explicitar qué se quiere lograr con esta actividad.

En el bloque 4, "El discurso literario", los contenidos conceptuales se organizan a partir de dicotomías que traducen una visión tradicional de la literatura como objeto susceptible de ser ordenado en clasificaciones genéricas clásicas (narrativa, teatro, poesía) o según su canal de circulación (escrita, oral).

Por otro lado los nombres de las categorías correspondientes a la literatura escrita remiten, en su totalidad, a dos teorías literarias enmarcadas en el modelo lingüisticista: la estilística ("métrica", "estrofa", "repetición", "comparación") y el estructuralismo, específicamente, el proyecto narratológico francés ("personaje", "secuencia", "espacio", "orden", "punto de vista", "historia" y "discurso"). Esto supone la sujeción a la noción de "texto" entendido como aparato desmontable. La operación de disección se piensa como un método: después de fragmentado y analizados los fragmentos, se accede al sentido. Se supone que el proceso arrojará mayor comprensión del objeto. La pregunta aquí es si de "eso" que se lee como "literatura" lo que se elige analizar no deja un resto intocado que puede constituir el elemento más productivo a partir del cual reflexionar[15] en tanto sería el que evitaría la construcción de conocimientos ingenuos y ritualizados.[16]

En el caso del teatro (aparentemente ubicado dentro de la "literatura escrita"), la noción de "representación" permite abrir el concepto de "texto" a los problemas de la "transposición" (Caudana, 1991), lo que ayuda a reflexionar sobre cuestiones que van más allá de la literatura como producto verbal. Pero sobre ese problema semiótico no se hace ningún comentario.

El modo en que se presentan los dos primeros conjuntos de contenidos conceptuales no prescriben un marco teórico fuerte como los restantes. Reflexionar sobre los modelos sociales de ficcionalización o sobre las culturas en con-

incto puede abrir el panorama de análisis desde vertientes teóricas que piensan al texto no como un todo acabado sino como una productividad (cf. tradiciones semiótica, sociológica, sociocrítica, multicultural y de la recepción, cap. I).

Dada la importancia de esta parte del documento, reportamos todos los contenidos de este bloque:

CONTENIDOS CONCEPTUALES

• Literatura y ficcionalización: modelos sociales y de los medios de comunicación en la construcción de ficciones.

• Literatura oral (fábulas, consejas, romances, mitos, etc.).

Contexto social (actores de la cultura oral).

Memoria de la comunidad (herencia, tradición, marcas de la literatura oral).

Culturas en contacto. Noción de acervo y patrimonio cultural. Impacto de los medios de comunicación social en la cultura oral.

Estructuras lúdicas (juegos con sonoridad, morfosintaxis y significado), narrativas (textualización y transformaciones), poéticas (estructuras propias de la región, noción de reciclaje cultural), instrumentales (fórmulas de inicio y cierre, moralejas, recursos expresivos).

• Literatura escrita.

• Poesía (métrica regular y verso libre, estrofa, repetición, comparación, metáfora, metonimia, etc).

• Narrativa (secuencia canónica, nociones de personaje, lugar, espacio, orden, punto de vista, alteración de la secuencia narrativa, historia y discurso).

• Teatro (personaje, diálogo, conflicto teatral, acotación, texto y representación, ambientación y escenografía).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

• Escucha, rescate, registro, memorización y reproducción oral y escrita de textos de la literatura oral.

• Recuperación de la intencionalidad histórico-instrumental de fábulas, consejas, romances y de sus contextos de circulación. Reconocimiento, vigencia y transfiguración de los mitos.

• Construcción de ficciones a partir de modelos sociales o de los medios de comunicación social. Recuerdo imaginario a partir de ellas. Análisis crítico de los modelos y ficcionalización a través de cuentos, chistes, etc.

• Reconocimiento del patrimonio cultural propio y de otras comunidades. Verificación del impacto de los medios en el discurso ficcional oral.

• Alteración del orden narrativo. Introducción de un relato en otro.

• Reconocimiento de los elementos caracterizadores del texto y la puesta teatral. Puesta en escena de una obra teatral. (CBC, 1995: 64-65)

Concluyamos un poco decepcionados: a partir de nuestra descripción y de nuestra interpretación del documento estamos en condiciones de poder afirmar que la literatura en los CBC ocupa un sitio marginal, recluida al rincón de la diversión y desplazada como objeto susceptible de dar lugar a proyectos de lectura y de escritura que apunten a la enseñanza de contenidos.

Estos desplazamientos dan cuenta de la distancia teórica y epistemológica entre el modo en que se piensa la literatura desde los CBC y desde las tradiciones actuales desarrolladas en el campo de los estudios literarios. Recordemos que la mayor parte de los estudios literarios actuales ponen a la literatura en el lugar de la conmoción de nuestras certezas, en el espacio desde el cual es posible ofrecer otra lectura del mundo (de los ordenamientos del mundo, de sus clasificaciones, de sus jerarquizaciones y de sus desjerarquizaciones), en el espacio que permite otro modo de construir la subjetividad del lector, en el espacio de oposición a la industria cultural.

Aun así los CBC construyen un discurso que se autopostula desde los últimos avances teóricos en los campos específicos. En este caso, la traducción que realizan de los avances de los estudios literarios no nos parece apropiada. En el discurso de los CBC verificamos una hegemonía del llamado "enfoque comunicativo" que reduce toda expresión o manifestación del lenguaje a los aspectos lingüístico-expresivos cuando, como desarrollamos en el capítulo I, la literatura presenta problemas que no pueden resolverse desde estos marcos y, por otro lado, es absolutamente cuestionable que desde este enfoque se haga justicia con la complejidad que reviste el texto literario. Precisamente la crisis del modelo lingüisticista se genera cuando los investigadores descubren la insuficiencia de los parámetros de la lingüística para dar cuenta de la literatura y comienzan a ver en otros marcos la posibilidad de estudiarlo de modo más fértil.

Por otro lado, el desplazamiento de la literatura al lugar de la diversión pareciera manifestar una desconfianza: o no se confía en su poder cognitivo o se desconfía de él por sus posibles efectos perlocucionarios incontrolables y/o imprevisibles. Se desconfía por su fuerza subversiva (cabe recordar aquí, a modo de ejemplo, cómo la literatura da cuenta de este poder en las propias historias que desarrolla: la historia de Paolo y Francesca, la del Quijote, la de madame Bovary ponen en evidencia cómo la literatura modifica conductas sin proponérselo, como un efecto accidental, pero como efecto, finalmente).

El discurso de los estudios literarios leído desde los CBC se presenta de modo más digerible, "culturalmente aceptable". El resultado no es otro que la normalización de los aspectos subversivos de la literatura a partir de la sujeción a una de las perspectivas del modelo lingüisticista que la somete a las reglas del discurso comunicacional o, en su defecto, a partir de la tergiversación de las categorías de "inefabilidad" y de "goce estético": la adopción de la

primera hace que el objeto se vea observado desde un paradigma teórico demasiado limitado en su complejidad teórica y epistemológica (no es un dato menor considerar la cantidad de especialistas en lingüística que intervinieron en la elaboración de los CBC); la adopción de la segunda opone, metafísicamente, conocimiento/placer.

Por otro lado, hay que aclarar que se inscriben como "naturales" procesos de alta elaboración cultural como la instauración de una mirada histórica sobre la literatura: todo proceso de clasificación supone una elección previa de criterios a partir de los cuales se ordenan los objetos (elegir algunos criterios implica, de suyo, excluir otros). Pero estas operaciones no se explicitan en el contexto del documento. Por el contrario, se tiende a presentar la propuesta de modo "monológico" (Bajtin, 1976).

Para finalizar, digamos que quedan exhibidas no sólo la distancia entre las conceptualizaciones de los estudios literarios y las de los CBC sino también contradicciones en los mismos criterios que orientan la construcción de las conceptualizaciones de éstos. Por ejemplo, mientras que desde su síntesis explicativa se promueve una concepción hedonista de la literatura, desde la explicitación de los contenidos mínimos se introducen categorías teóricas pertenecientes a un marco de claro corte positivista (estructuralismo).

Ante este desorden, la pregunta obligada es cómo se diseñan las mentadas evaluaciones del rendimiento escolar: ¿desde qué parámetros?, ¿siguiendo el primer criterio (perspectiva hedonista) o el segundo (marco estructuralista)? A esta pregunta intentamos responder en el capítulo siguiente.

Notas

[1] Datos tomados del *Currículo de la educación secundaria obligatoria*, ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Ed. Escuela Española, 1991.

[2] Casi al finalizar el texto de los CBC, en su primera versión de marzo de 1995 hay un apartado que lleva el título "Referentes académicos presentados por los consultores nacionales para la EGB." (CBC, 1995: 373). En el capítulo correspondiente a "Lengua" se nombran los académicos consultados por Ofelia Kovacci, Elvira Arnoux y por Magadalena Viramonte de Ávalos. A pesar del supuesto federalismo (aparecen académicos de todo el país y de universidades del interior), no es un dato menor considerar que la mayoría de ellos son especialistas en lingüística. De 28 profesores, 15 son especialistas en lingüística, 5 en literatura, 2 en educación, 1 en asesoría escolar y 5 investigadores cuya área de especialización no aparece especificada.

[3] Se incluye la Resolución N° 40/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación que aprueba las "actualizaciones" realizadas al primer documento.

[4] Camblong, A., Skupien, I., Lirussi, M., Daviña, L. y Santander, C.: (1996) *Aportes para la discusión de las políticas educativas en el marco de la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional*, Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones [14 págs.].

[5] Carta enviada por la Dra. Cecilia Braslavsky a la Dra. Ana María Camblong con fecha 5 de marzo de 1997.

[6] La discusión y la fijación del conocimiento a ser enseñado en las escuelas demanda un proceso de participación diferente. De hecho, la síntesis de las discusiones generadas en el Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor Educación para todos?" celebrado en la Universidad Nacional de Córdoba muestra como un ítem importante del cuestionamiento a la legitimidad de la propuesta el modo en que se produce la ley y sus documentos anexos: "A pesar de que el largo proceso de debate educativo abierto con el Congreso Pedagógico Nacional (1986) acercó algunos puntos de acuerdo importantes entre diversos sectores, la Ley finalmente sancionada no contó con la aprobación unánime porque avanzaba sobre cuestiones estructurales que no habían sido suficientemente debatidas y cuya factibilidad no se había analizado con seriedad (...). Tampoco tuvo un tratamiento previo, entre los docentes, la modificación de la estructura del sistema y las características del denominado tercer ciclo de la EGB que resultó ser un verdadero talón de Aquiles para su implementación en las provincias" (AA.VV., 2003: 2). Sobre la reforma de los contenidos, los docentes también denuncian su escasa participación y el desconocimiento de las complejas variables involucradas en un proceso de real transformación educativa: "La modalidad de difusión e implementación de la reforma –de corte documental– estuvo marcada por la estrategia estatal de crear un discurso curricular y la definición de lugares de concreción del mismo, convirtiendo a los docentes en 'receptores' de los materiales. La legitimidad de los documentos curriculares se basó en la lógica del conocimiento académico. Comisiones de 'expertos' definieron los diseños curriculares, otorgando ciertos márgenes a las provincias y las instituciones sobre éstos. Esta centralización curricular estuvo acompañada de políticas de control de la actividad docente y de la evaluación de los alumnos. (...) Se sostiene que resulta restringido pensar cambios desde políticas curriculares de carácter documental. No engendran *per* se una transformación de las prácti-

cas, proceso que requiere una profunda revisión" (AA.VV., 2003: 5).

[7] Dato tomado del capítulo "Traducción, contextos globalizados. *La lange*" (Romano Sued, 2005).

[8] En nuestra descripción del enfoque comunicacional seguimos a Martínez, 1995; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Lomas y Osoro, 1994.

[9] El subrayado es nuestro.

[10] Recomendamos revisar las propuestas derivadas de las tradiciones arqueológica, frankfurtiana, psicocrítica y sociocrítica (cap. I) donde se muestra qué conceptos elaborados desde la translingüística bajtiniana, desde la "filosofía" (en la versión de Frankfurt o de Foucault) y desde el psicoanálisis impactan en los estudios literarios provocando la incorporación de estos problemas al campo.

[11] Sobre este bloque no trabajamos en tanto supone un desplazamiento de nuestro objeto de análisis.

[12] En este apartado del documento se describen los bloques mencionados detallando para cada uno, la síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar, las expectativas de logro, las vinculaciones del bloque con los otros capítulos de los CBC para la EGB y los alcances de los contenidos por ciclo.

[13] No nos expedimos aquí sobre los problemas de los textos adaptados y los textos traducidos sino tangencialmente ya que suponen problemas que darían lugar a una investigación independiente. Para una presentación de estos problemas recomendamos revisar la breve referencia a la teoría de la traducción y consultar los textos de los autores citados.

[14] Usamos este adjetivo porque queremos destacar cómo el modo en que se fija el concepto "literatura" y su abordaje no parece sustentarse más que en la fuerza del lugar institucional desde donde se elabora el discurso: no se aclara que ése es uno entre muchos otros puntos de vista posibles ni se explicitan los criterios de adopción de tal perspectiva.

[15] Usamos el término "reflexionar" en el sentido de "pensar" sobre alguna otra cosa más allá de la arquitectura textual. La sintaxis puede ser el punto de partida del análisis pero no pareciera productivo tomarla como una meta de llegada del trabajo sobre el texto (cf. Bajtin, 1976).

[16] Cuando hablamos de conocimientos ingenuos y ritualizados lo hacemos en el sentido de Perkins (1992): "*Conocimiento ingenuo*. El conocimiento suele tomar la forma de teorías ingenuas o estereotipos, incluso luego de haber recibido el alumno una instrucción considerable, destinada especialmente a proporcionar mejores teorías y a combatir los estereotipos. *Conocimiento ritual*. Los conocimientos que los alumnos adquieren tienen con frecuencia un carácter ritual que sólo sirve para cumplir con las tareas escolares" (Perkins, 1992: 37).

Capítulo IV

El lugar de la literatura en materiales de "actualización" y divulgación destinados al docente

IV.1. Análisis de los materiales: hegemonía y grieta

En este capítulo trabajamos sobre los documentos enunciados desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que acompañan al proceso de reforma educativa y que tienen como destinatario al docente.

Para una mejor organización del material clasificamos los documentos en generales y específicos. En el primer grupo incluimos los que hacen referencia al proceso de reforma ya que éstos nos permitirán enmarcar los ubicados en el segundo, es decir, los documentos que sugieren estrategias de transferencia de la literatura: documentos destinados, por ejemplo, a delinear pautas de trabajo, a sugerir aproximaciones metodológicas o a comunicar los resultados de las evaluaciones de la "calidad" educativa.

Entre los documentos generales seleccionamos los siguientes: *Acerca de la Ley Federal de Educación* (video), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995; revista *Zona Educativa* (nº 5-34; 1996-1999; publicación mensual hasta el nº 30; a partir del nº 31, bimestral), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y *Cuadernillos para la transformación. Hacia la escuela de la ley 24195*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995. Éste es el primer bloque de materiales cuyo análisis ponemos a consideración a continuación.

El video *Acerca de la Ley Federal de Educación* se abre y se clausura con palabras del entonces Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ingeniero Jorge Rodríguez. Rodríguez retoma y reitera los conceptos de los CBC a través de los cuales intenta legitimar el proceso de la reforma: explicita que el

objetivo del video es "aclarar dudas y dar respuestas acerca de la implementación de la Ley Federal de Educación" volviendo sobre los conceptos desarrollados en su introducción a los CBC, es decir, la necesidad de participación en la implementación de la ley,[1] la atención que la propuesta tiene hacia las características comunes a todos los argentinos y a las propias de cada provincia, la importancia de la ley para el futuro de los "hijos de la patria".

El lugar de la palabra es cedido luego a Susana Decibe (entonces secretaria de Programación y Evaluación Educativa), a Inés Aguerrondo (entonces subsecretaria de Programación y Gestión Educativa), a Sergio España (entonces subsecretario de Evaluación de Programas) y a Cecilia Braslavsky (entonces directora general de Investigación y Desarrollo).

Braslavsky también refuerza los conceptos que aparecen en la introducción a los CBC y alude al proceso "democrático" a partir del cual "se llega a estos contenidos". Básicamente, se reiteran los datos ya consignados: modo en que se fijan los contenidos, sectores consultados, etc.

Decibe se encarga de remarcar que los pilares de la ley son la "calidad" y la "igualdad de oportunidades". El problema de cómo alcanzar la "calidad" es explicado por Decibe y Aguerrondo mientras que España se ocupa del problema de la "igualdad".

La "calidad" se garantizaría, según estos funcionarios, a partir de cinco operaciones: transformación de la estructura de niveles y ciclos; transformación de la organización y gestión; transformación de los contenidos; transformación de la capacitación y formación docente; transformación de la infraestructura y del equipamiento.

Los discursos de Decibe y de España describen un estado actual de desigualdad de oportunidades que es necesario revertir: para España la generación de políticas compensatorias como la lanzada por el Plan Social Educativo[2] coopera en la solución de este problema.

Es importante destacar que desde la comunidad de gestión se intenta inducir al receptor-docente a participar de la implantación de la reforma, cayendo en contradicciones con otros enunciados emitidos desde la misma comunidad. Ejemplos: se habla de la autonomía del docente en cuanto a la organización de los contenidos; no obstante, cuando se la interroga a Aguerrondo respecto de la autonomía pedagógica, aclara que el docente tiene la posibilidad de decidir, pero atendiendo al marco de los planes de estudio: "por ejemplo, uno podría pensar que un partido de fútbol es muy desorganizado, sin embargo sabemos que los jugadores tienen reglas, estrategias... Es decir, por qué lo traigo en relación: porque lo que quiero decir es que lo que todos tenemos que compartir (todas las provincias, todos los docentes) son las estrategias comunes para que, frente a circunstancias determinadas, todos logremos los resultados que queremos. Hemos visto en las pruebas de evaluación

que nos está pasando lo que le está pasando al resto del mundo: la calidad de la educación es mala".

Observemos la estrategia: se instala el caos, el diagnóstico negativo de la situación de la que se parte y se configura la propuesta de reforma como salvación, pero no se justifica en ningún momento por qué esta propuesta sería mejor que la que se descarta.

Se concede autonomía al docente en la estructuración de los contenidos, pero se lo sujeta a pautas comunes: "(...) la situación se resuelve con un marco común de acuerdo que está marcado en los programas, está marcado en los CBC, en los diseños curriculares y en ese marco común para cada docente, cada escuela toma las decisiones, por supuesto ajustándose pero no limitándose ni pensando que hay una sola forma de bajar los programas al aula".

Otro elemento que prescribe la adopción de los CBC es la implementación del sistema de evaluación de la calidad educativa. Decibe aclara que "el sistema nacional de evaluación de la calidad que creó la Ley Federal de Educación es una herramienta totalmente nueva que tiene el estado nacional y todas las provincias para ir monitoreando cómo trabajamos año por año: dentro del sistema se toman evaluaciones a muestras de alumnos de terminación de la escuela actual primaria y de terminación de la escuela secundaria. Este año vamos a comenzar a tomar pruebas al final de cada ciclo para ver cómo estamos trabajando y con esos resultados lo que haremos es elaborar recomendaciones para hacer capacitación docente para mejorar las prácticas en las escuelas".

Los enunciados esbozados desde el ministerio se refuerzan unos con otros: los resultados de las evaluaciones a alumnos serán publicados en cartillas específicas (*Resultados de...*), en la revista *Zona Educativa* y luego habilitarán la recomendación de determinadas operaciones metodológicas (*Recomendaciones..., Zona Educativa en el aula, Nueva Escuela (lengua)*) y serán usados para sugerir al docente la realización de actualizaciones (cursos *ProCiencia Conicet*, por dar el mejor ejemplo posible, es decir, un curso de alcance nacional y gratuito).

En relación a la autonomía del docente como profesional cabe reflexionar sobre un punto importante: qué sucede con su formación, con sus actividades de capacitación.[3] Con respecto a la libertad del docente para elegir realizar o no cursos de capacitación, los enunciados ministeriales son ambiguos. Por ejemplo, en el video se le pregunta a Decibe si puede haber docentes que pierdan su trabajo a causa de la evaluación. Su respuesta es negativa, pero incluye la siguiente aclaración: "a todas las autoridades educativas del país les interesa que sus docentes se capaciten, por lo tanto todos tendrán oportunidades posibles o en su momento, tantas veces como sean necesarias, para que puedan haber logrado exitosamente capacitarse".

Este enunciado de Decibe podría interpretarse como una interpelación a realizar los cursos avalados por la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).[4]

El modo en que concluye el video es particularmente demagógico: aparece representado el edificio del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Se abre una puerta que conduce a un espacio abierto donde hay dos columnas, una con el nombre "igualdad" y la otra "calidad". Luego aparece un cartel con el siguiente enunciado: "El 2000 es hoy más y mejor educación para todos".

Creemos que la calidad de la educación no se mejora a partir de una simple declaración de principios.

Estas consignas, que reproducen los estereotipos de los medios masivos, son las que abundan en otra publicación emitida desde la comunidad de gestores: la revista *Zona Educativa*.[5]

Zona Educativa presenta, por un lado, marcas de una revista de divulgación y, por otro, registros clásicos del discurso político.[6]

El consejo de dirección de la revista estaba originariamente constituido por Susana Decibe, Manuel García Solá, Inés Aguerrondo, Hilda Lanza, Sergio España y Osvaldo Devries.

A partir del número 7 (setiembre de 1996) y hasta el número 31 firmó la editorial la entonces ministra de Cultura y Educación de la Nación, Lic. Decibe; luego de su renuncia lo hizo el (entonces) presidente de la Nación (Carlos Menem) mientras que el (entonces) ministro entrante, García Solá, firmaba una carta a los lectores.

La revista era, fundamentalmente, un espacio de propaganda de la gestión gubernamental (escuelas construidas, becas y premios otorgados, etc.). También se le concedía la palabra a especialistas reconocidos en temas de educación.[7] No faltaba una sección donde se anunciaban novedades bibliográficas, cursos y congresos, foros de discusión, etcétera.

Operaba también como una herramienta importante en el proceso de interpelación al docente a adherir a la reforma. En este apartado consignamos algunos ejemplos del tipo de apelación recurrente en los distintos números. Nos permitimos adjetivar a estas interpelaciones atendiendo a los elementos que apuntan. Por ejemplo, las de "tono sentimental-patriótico" apelan al docente como actor central en un proyecto de educación históricamente innovador (los enunciados suelen emplear un "nosotros inclusivo" que une a docentes y gestores en un mismo colectivo); las "objetivas" intentan generar la participación del docente a partir de la descripción de un conjunto de "datos precisos" que ponen en evidencia los cambios positivos de la educación a partir del nuevo proyecto; las interpelaciones "civiles" son las que muestran a la ley como el producto del deseo del pueblo, como la condensación de un

reclamo popular y federal que motivó esta transformación; las "profesionales" (tal vez las más indirectas) ofrecen cantidad de cursos de perfeccionamiento gratuitos, y destacan, por otro lado, la importancia de su realización. Finalmente, las interpelaciones "prescriptivas" son las que sugieren al docente cómo utilizar los materiales que recibe. Transcribimos a continuación algunos ejemplos:

• interpelaciones de tono "sentimental-patriótico" (tomamos como ejemplo fragmentos de algunas de las editoriales):

EGB3: lo más nuevo de la nueva educación
Avanzar en la construcción del tercer ciclo de la EGB es una de las prioridades claves para este año. (...) En el tercer ciclo se unen dos ejes principales de la transformación educativa: mayor escolarización y mejor calidad. Al fijarlo como obligatorio se avanzó hacia lograr que todos los argentinos lleguen a más conocimientos... La labor es ardua y atractiva. Ahora se pone en marcha un esfuerzo colectivo que compromete a todos los docentes en la construcción de una nueva escuela que los chicos, nuestros chicos, nos están reclamando. (Decibe, *Zona Educativa,* abril de 1997: 3)

Superemos el 'todo o nada'
La Ley Federal de Educación es una herramienta fundamental para mejorar la educación de nuestro país y gracias a ella ya se han podido saldar históricas deudas con los sectores más postergados. Han sido incorporados miles de niños y jóvenes al sistema educativo y son provistos de libros y materiales para estudiar. Las escuelas más aisladas están cubiertas con excelente equipamiento. Se han concretado más de 8.000 obras de infraestructura entre nuevas escuelas, ampliaciones y remodelaciones, lo que permite superar la indignidad en la que desde hace décadas se trabaja. (...) Es indudable que ya hemos iniciado un camino sin retorno hacia un cambio superador... Y en este esfuerzo, todos nos estamos arremangando. Los que están en las aulas, en las escuelas, en la supervisión... Pero subsisten las dificultades. Queda mucho por hacer. Estamos en la mitad del río y, frente a la turbulencia propia de la situación, se mezclan opiniones. No falta quien vea sólo lo que falta, y no lo que se ha logrado... No falta quien, finalmente crea... que la opción es entre todo o nada.
Una actitud más veraz y constructiva, un criterio más realista, nos permite hablar de un proceso. Un proceso incompleto, un proceso difícil, con logros y con imperfecciones a salvar. Pero en el cual lo más positivo es ese permiso que nos estamos dando entre todos los que participamos de la tarea educativa para hacer lo que debemos. Para aprovechar esta oportunidad histórica de cambiar la educación. (Decibe, *Zona Educativa,* mayo de 1997: 3)

• interpelaciones "objetivas":

En el nivel secundario, entre 1993 y 1997, los resultados de las pruebas de calidad mejoraron un 17%. Según la información disponible, la calidad aumentó en todas las provincias. Vale la pena destacar –como se observa en el gráfico– que mejoró mucho más en las provincias con mayor cantidad de hogares con necesidades básicas insatisfechas. (Fuente: Subsecretaría de Evaluación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, INDEC). (*Zona Educativa*, agosto de 1998: 61)

La calidad y la equidad: ejes prioritarios
La nota central de este número está referida a los avances y a los grandes diseños del proceso de transformación educativa (...) El proceso de transformación educativa iniciado en 1993 puso en marcha una serie de programas que están demostrando todos los días que con el esfuerzo y el trabajo de todos es posible cambiar nuestro sistema educativo. La información que recolectamos todos los años a partir de los relevamientos estadísticos y de los operativos de evaluación muestran los avances realizados.
Durante este período aumentó tanto la matrícula como la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo. Entre 1991 y 1997 la matrícula en el nivel secundario aumentó el 27,8%, en el primario el 5,6% y en el preescolar el 42,3%. (...) No existen en nuestro país registros anteriores a 1993 como para poder comparar la calidad de la educación de la década actual respecto a las precedentes. La información registrada a partir de la instalación del Sistema Nacional de Evaluación nos permite afirmar que en el período 1993/1997 en el nivel primario la calidad mejoró más del 20% en las regiones más pobres del país. Además, mientras en 5°/6° año del nivel secundario, en 1993 los resultados satisfactorios en matemática sólo alcanzaban el 46%, actualmente superan el 60%. (Decibe, *Zona Educativa*, julio de 1998: 3)

• interpelaciones "civiles":

¿Cómo se llegó a los CBC del polimodal? (*Zona Educativa*, mayo de 1997, 26-27)

A 10 años del Congreso Pedagógico
Acontecimiento único en la educación argentina del S. XX, el Congreso Pedagógico Nacional marcó la participación popular después de cien años de sistema educativo sin actualizaciones de fondo y abrió el debate de los grandes temas que hoy se ven reflejados en la Ley Federal y su aplicación. Una década después, lo recordamos (*Zona Educativa*, octubre de 1998, 28-33).

• interpelaciones "profesionales":

Tiempo de profesionalización. ¿Para qué sirven los cursos? (*Zona Educativa*, setiembre de 1997: 28-33)

• interpelaciones prescriptivas:

Cómo usar las recomendaciones. (*Zona Educativa*, junio de 1997, 48-49)

Entre estos materiales de tipo general, es decir, destinados a los docentes de todos los niveles y de todas las especialidades, se encuentran los *Cuadernillos para la Transformación. Hacia la Escuela de la ley 24195* que constituyen otro instrumento de la gestión a partir del cual se lo induce al docente a ajustarse a la reforma.

Los títulos de la serie, compuesta por siete cuadernillos, son los siguientes: *Presentación de la serie; Apuntes para revisar la organización institucional; Procesos orgánicos de participación; Tiempos y espacios en el aula flexible; Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes; El trabajo institucional de los alumnos*, y *Nuevas modalidades de gestión.*

La temática recortada en este trabajo impone el análisis del cuadernillo *Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes.*

Nuevamente observamos en este material que sus enunciados apuntan a reforzar los mensajes provenientes de la misma comunidad de gestores. Ejemplos:

• si la ley 24195 se justifica por operar como el remedio para una enfermedad, es necesario que esa enfermedad esté claramente diagnosticada:

Uno de los problemas más graves que acarrea nuestro sistema educativo es el vaciamiento de contenido que ha sufrido la tarea escolar. Tal vaciamiento fue producto de numerosos factores tales como: la pérdida de sentido de muchas prácticas escolares; el desdibujamiento del rol docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el distanciamiento progresivo entre los programas escolares y el conocimiento válido para la integración en la comunidad y en el mercado de trabajo; la aparición de nuevas agencias de difusión de saberes y valores, con las cuales la escuela compite en disparidad de condiciones (televisión, cine, etc); el divorcio entre los objetivos planteados para el sistema educativo y las prácticas de enseñanza encaminadas a cumplirlos; etc. La formulación de las causas del vaciamiento es motivo de discusiones entre diversas posturas, pero existe cierto consenso en afirmar que la escuela no cumple hoy su tarea o la cumple mal. Si antes ese diagnóstico era formulado desde afuera del sistema, hoy son los mis-

mos educadores quienes lo plantean preocupados y la transformación que establece la ley 24195 aspira a dar una respuesta. (*Cuadernillos...*, 1995: 3);

• se fija un criterio pragmático para la selección de contenidos:

Ante todo, el sentido de la enseñanza nos lleva a pensar que los contenidos escolares deben servir para algo. Sin pretender que todo tenga una aplicación inmediata, ni afirmar que sólo la practicidad es fuente de legitimación de los saberes escolares, es justo considerar que hay conocimientos que sólo encuentran sentido puertas adentro de la escuela, pero rara vez serán utilizados en la vida cotidiana, en el trabajo o en ámbitos domésticos. (*Cuadernillos...*, 1995: 4);

• se destaca el lugar de los CBC como garantes de un saber común a todo el país:

Uno de los primeros pasos para garantizar la equidad en la educación nacional fue establecer Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todas las escuelas y todos los niveles educativos del país. (*Cuadernillos...*, 1995: 6);

• se destaca el papel de la autonomía docente en la incorporación de los CBC, pero a la vez se prescribe su adopción:

Los conocimientos y saberes socialmente válidos se transforman en contenidos de enseñanza y aprendizaje en el marco de proyectos didácticos que les dan sentido, pero los Contenidos Básicos Comunes no prescriben una organización para la enseñanza ni criterios para el abordaje didáctico porque no son un diseño curricular. Tales definiciones se darán en los niveles siguientes de concreción curricular: la jurisdicción y cada establecimiento educativo. (...)
¿Qué se puede hacer desde el aula? Respetando los lineamientos y las decisiones de cada jurisdicción, los docentes pueden comenzar a incluir progresivamente los CBC en sus propuestas de enseñanza. Las grandes transformaciones dependen de pequeñas decisiones que, en este caso, están en manos de los docentes. En cada escuela, les proponemos que lleven a cabo al menos un proyecto que incluya algunos de los CBC. (*Cuadernillos...*, 1995: 6);

• se subestima la capacidad del docente en la comprensión de los CBC en los aspectos teórico y epistemológico. Ejemplo:

Actividades
Propósito:

Comparar los CBC con los diseños curriculares o los programas que lo precedieron para facilitar una lectura más rica y personal de los CBC.
Desarrollo:
Tengan a la vista ambos documentos y léanlos en forma intercalada. Las siguientes preguntas pueden orientar la lectura y promover el intercambio entre colegas:
- *¿Qué disciplinas o áreas de conocimiento aparecen en ambos documentos? ¿Aparecen nuevas disciplinas? ¿Algunas cambian de nombre? ¿A qué se puede atribuir estos cambios?*
- *¿Cómo es la organización interna de cada disciplina o área de conocimiento?*
- *¿Qué semejanzas y diferencias hay entre ambos documentos? ¿Qué repercusiones pueden tener esas nuevas formas de organización para la tarea del aula? (...)*
- *¿Cómo es la denominación de los contenidos? ¿Hay denominaciones diferentes y términos nuevos en los CBC? ¿A qué se puede atribuir la renovación de los términos?* (*Cuadernillos...*, 1995: 11)

Estos discursos de la comunidad de gestión intentan lograr entre los docentes el acatamiento del proyecto a través de operaciones que apelan a diferentes aspectos de su subjetividad del receptor.

Ahora bien, trabajamos a continuación con lo que llamamos documentos específicos, es decir, los destinados al área de "Lengua" y atendemos al modo en que se presenta la literatura en dichos documentos.

En el análisis del corpus seguimos el orden de producción del material, pero establecemos una nueva clasificación. Por un lado trabajamos sobre lo que llamamos "material de difusión" y por el otro el "material destinado al perfeccionamiento" para distinguir las cartillas de información sobre resultados operativos de evaluación nacionales, recomendaciones para la enseñanza, etc., de los textos exclusivamente preparados por investigadores para cursos de perfeccionamiento docente.

El corpus que conforma el material de difusión está compuesto por los siguientes textos: *Programa Nacional de lectura y producción escrita (Lengua)*, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994; *Nueva escuela. Más y mejor educación para todos (Lengua)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995; *Las prioridades pedagógicas de la escuela. Tercer Ciclo EGB. Proyecto Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995; *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Tercer Operativo Nacional de Evaluación* (1995), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1995; *Primer Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario 97*,

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997; *¿Qué hacer con los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación?*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997; *Zona Educativa en el aula: 1. Comprensión lectora*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998.

El corpus referido a material para perfeccionamiento docente está conformado por dos propuestas: la de Vitagliano (*Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*, Serie Lengua y Literatura, ProCiencia Conicet, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., 1997) y la de De La Linde (*Algunas reflexiones sobre el lenguaje. De la lengua al discurso*, Serie Lengua y Literatura, ProCiencia Conicet, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., 1997).

Empezando por el análisis del material de difusión, debemos decir que el texto *Programa nacional de lectura y producción escrita (Lengua)* se autopostula como "remedio" para una "enfermedad", es decir, refuerza conceptos ya formulados desde la comunidad de gestión:

> *A partir de los resultados del Primer Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación existe clara conciencia de la urgente necesidad de mejorar la comprensión lectora y la producción de textos de nuestros alumnos.* (Rodríguez, 1994: 9)

Este material se presenta como un "instrumento alternativo de acción que apunta a fortalecer los aprendizajes de Lengua" (*Programa*, 1994: 4) destinado a todas las escuelas del país de nivel primario y secundario. Las actividades, por lo tanto, están organizadas por estrategias y tipos de texto de acuerdo con cuatro niveles de complejidad siguiendo el orden de los ciclos de la EGB. Caracterizamos aquí las correspondientes al nivel 4 dado que se corresponden con el que recortamos para esta investigación.

Las actividades que se proponen se dividen en tres grupos en relación con tres tareas abarcadoras: la puesta en marcha de una feria del libro, la organización de la biblioteca del aula y la ejecución de juegos y competencias con textos literarios. Si nos detenemos en el último punto, referido a actividades de interpretación de la literatura, nos encontramos con actividades tales como escribir el final de un cuento, escribir las cartas que podrían intercambiar los personajes de dos cuentos o de dos novelas, comparar distintas versiones de cuentos tradicionales, escribir el primer capítulo de una novela a partir de la lectura de la contratapa, reponer ideas en textos incompletos, reconocer frases apócrifas, etcétera.

La pregunta que necesariamente nos hacemos es si estas actividades sugeridas son las únicas a desarrollar en el aula de literatura y si son coherentes con las que luego se solicitan al formular las evaluaciones de los operativos de control de la "calidad" educativa.

Otro dato no menor es que entre la bibliografía seleccionada para el docente no figuran los textos del campo de los estudios literarios sino los de autores que se dedican al problema de la "comprensión lectora", proporcionando modelos de lectura y escritura que, no analizados con mirada crítica, pueden transformarse en estimulantes de operaciones aplicacionistas (ejemplo: Cassany).

El texto *Nueva escuela. Más y mejor educación para todos (Lengua)* parte del problema que supone pensar la lengua como objeto de enseñanza y explicita que los abordajes se van a realizar desde el "enfoque comunicativo":

> Así se pasó de considerar la lengua como un objeto teórico de reflexión a considerarla como un producto de una actividad, una realización, un uso concreto. *Indudablemente, sustituir una concepción en la que la lengua es un sistema de signos y de relaciones que hay que describir, por otra en la que la lengua es un uso que tiene lugar entre hablantes concretos y en situaciones comunicativas concretas, supone un cambio notable.*
> *Este enfoque comunicativo, llevado a la enseñanza de la lengua, va a generar transformaciones sobre las que nos parece interesante reflexionar. Esto es lo que vamos a intentar hacer en este cuadernillo, en el que se abordarán siete temáticas fundamentales:*
> *1. Conceptos básicos para abordar la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo.*
> *2. ¿Qué es un texto?*
> *3. Tipologías de textos.*
> *4. El concepto de lectura. La lectura como proceso.*
> *5. El texto expositivo.*
> *6. El concepto de escritura. La escritura como proceso.*
> *7. El trabajo a partir del error.*
> (*Nueva escuela*, 1995: 2) [el destacado es nuestro]

El texto excluye a la "literatura" del espectro de los objetos sobre los que se reflexiona.

De la literatura se habla sólo en dos ocasiones: cuando se presentan las funciones del lenguaje (se apela al esquema clásico de Jakobson) y cuando se describe una tipología discursiva a partir de las tramas (se recupera el esquema, también clásico, de Kaufman y Rodríguez). Pero sólo aparece como un elemento de la clasificación. Elemento sobre el que, por otro lado, no se dice nada más.

Por el contrario, otras temáticas se desarrollan de un modo "privilegiado". Por ejemplo, al texto expositivo se le dedica un apartado especial (hay una caracterización general del texto expositivo; tipos de texto expositivo; actividades de comprensión; estrategias de aprendizaje, etc.).

El marco teórico desde el cual se introduce el "enfoque comunicativo" está actualizado: se recuperan los aportes de Benveniste, Ducrot, Todorov, Kerbrat-Orecchioni, Lozano, Bernárdez, Van Dijk y Bajtin, entre otros. Lo que no deja de ser llamativo es que, por ejemplo, introducidas las categorías "género discursivo" y "polifonía" según Bajtin, esto no se aproveche para problematizar las clasificaciones genéricas, los modos de legibilidad de la literatura, la producción del sentido en los textos literarios, etc.

Para concluir con el análisis de este fragmento sólo nos resta decir que es por demás extraño que lo que se exalte sea precisamente lo inverso de lo que consideramos importante para que tanto docentes como alumnos logren autonomía en los trabajos con textos. Se valora el contacto intuitivo más que la reflexión teórica y epistemológica sobre los hechos del lenguaje (recomendamos volver a leer la última cita que consignamos y revisar especialmente lo que remarcamos).

En *Prioridades pedagógicas de la escuela. Tercer Ciclo EGB. Proyecto mejoramiento de la calidad de la educación secundaria* se recuperan los contenidos "más importantes" de cada asignatura y se sugieren algunas estrategias de trabajo para el docente:

> *¿Por dónde empezamos? ¿Qué es lo más importante? ¿En qué tenemos que poner los mayores esfuerzos? ¿Cuáles son los aprendizajes imprescindibles en cada etapa para que los alumnos puedan continuar con éxito su tránsito por la escuela? ¿En cuáles encontramos las mayores dificultades? ¿Cómo podemos solucionarlas? (...) Cuando nos planteamos preguntas como éstas, en suma, estamos pensando en términos de prioridades pedagógicas. (...) Para acompañar a directivos y docentes en la importante tarea de determinar las prioridades pedagógicas de su institución se han elaborado los módulos "Las prioridades pedagógicas de la escuela", que presentan ejemplos de prioridades para distintas áreas y disciplinas del nivel medio.* (*Prioridades...*, 1995: 7-9)

Cabe preguntarse si la fijación de conceptos nucleares y del encuadre teórico no atenta contra el concepto de "autonomía docente" que se enuncia desde los CBC.

Las temáticas prioritarias que se fijan para "Lengua" son 8:

> *Exposición oral, discurso argumentativo, formación de palabras y relaciones semánticas entre palabras, lectura comprensiva de textos expositivos, lectura y producción de textos instructivos, lectura comprensiva de textos literarios, estrategias de escritura, organización y clasificación de textos: las bibliotecas.* (*Prioridades...*, 1995: 17)

Como aquí se incluye el trabajo con la literatura, analizamos con detalle sólo ese punto. El apartado correspondiente a literatura se titula "Lectura comprensiva del texto literario" y se abre con el siguiente enunciado: "Al finalizar el Tercer Ciclo de la EGB, todos los alumnos tienen que ser capaces de leer textos literarios pertenecientes a distintos géneros, utilizando estrategias de lectura específicas" (*Prioridades...*, 1995: 30).

Luego se introducen tres subtítulos, cada uno de los cuales es expandido con breves explicaciones: "¿Por qué es una prioridad pedagógica?", "Algunos de los CBC de Lengua que se vinculan con esta prioridad pedagógica" y "Ejemplos de las estrategias que proponen los docentes".

En la expansión del primer subtítulo se justifica por qué se considera el aprendizaje de los contenidos arriba detallados como "prioridad pedagógica". La paradoja está dada nuevamente por el lugar desde el que se justifica la importancia de este "saber": por un lado, se reitera la asociación de la literatura con la diversión y, por el otro, se la presenta como un objeto "preciosista".

Se evidencia aquí una nueva desarticulación con los estudios literarios contemporáneos. Cabe preguntarse qué pensarían los redactores de este documento si leyeran *Mal de muñecas* de Selva Almada (2003) o *Carta Abierta* de Gelman (1980). Textos en los que se retoman temáticas política o moralmente miradas de soslayo. Textos que articulan un habla cortada, fragmentaria, despojada de adornos fútiles, un habla que retuerce con violencia las normas sintácticas y morfológicas para referir una etapa de la historia de nuestro país no menos violenta que la operación retórica a la que se accede o bien, un habla que enfrenta las censuras aplicadas sobre los decires "políticamente correctos" referidos a la corporeidad y sus fluidos.

Cabe remarcar también que en las *Prioridades...* se establece una relación entre las palabras y las cosas que remite a tradiciones presaussureanas. Nuevamente la literatura aparece reducida a la función de "embellecer":

> *Porque los textos literarios requieren estrategias de lectura diferentes a las de otros tipos de textos, al establecer una relación compleja entre lo dicho y la realidad representada. El lector tiene que entrar en el juego que cada autor propone y descubrir los mecanismos que éste utiliza para embellecer a través del lenguaje la presentación de la realidad o crear mundos ficticios.* (*Prioridades...*, 1995: 30)

A la concepción de la literatura como objeto que provoca "placer y entretenimiento" se le suma la de contribuir a consolidar la "identidad cultural". Aparece aquí el uso instrumental del texto literario:

Porque es necesario que los jóvenes tomen contacto con la literatura tanto para su placer y entretenimiento, como para fortalecer el sentimiento de pertenencia a la comunidad y de identidad personal, convirtiéndose en lectores asiduos. (*Prioridades...*, 1995: 30)

La transcripción de los contenidos reitera las opciones teóricas y epistemológicas de los CBC: sujeción a los marcos de la estilística y del estructuralismo (modelo lingüisticista), actividades que fomentan la descripción más que la interpretación ("reconocimiento"), enumeración de categorías de análisis pero como elementos de una arquitectura (que no se intenta poner en evidencia) más que como datos que permiten pensar problemas que atraviesan la escritura y contribuyen a construir el sentido. Ejemplo:

Literatura oral: fábulas, romances, mitos, leyendas. Expresiones populares de cada región.
Literatura escrita:
• *Poesía: nociones de métrica regular y verso libre, estrofa. Reconocimiento y valorización del uso de recursos como metáforas, comparaciones, personificaciones, repeticiones, metonimias. Campo semántico. Polisemia. Intertextualidad.*
• *Narrativa: cuento y novela. Secuencia canónica, nociones de personaje, lugar, espacio, orden, punto de vista, alteración de la secuencia narrativa, historia y discurso.*
• *Teatro: Personajes, diálogo, acotaciones, conflicto, texto y representación, ambientación, escenografía.* (*Prioridades...*, 1995: 30-31)

La enumeración de las estrategias a través de las cuales se sugiere introducir los citados contenidos refuerza las simplificaciones didácticas descriptas en párrafos anteriores. Se proponen actividades de fácil resolución que apuntan a "cerrar" los problemas interpretativos más que a problematizar el objeto. Cabe preguntarse, a partir de la cita que continúa, qué se entiende por entrar "en contacto" con varios textos, cuál es la fertilidad didáctica de proponer análisis de los recursos que luego no se recuperan en una reflexión sobre el funcionamiento de éstos en el texto, desde qué criterios valorarlos, etcétera.

Un peligro en las valoraciones consiste en confundir los niveles de la enunciación y del enunciado, el orden del significante y del significado o, lo que es aún más complejo, caer en el error que Foucault (1969a) acusa en la crítica actual, es decir, seguir valorando la producción escrita más por las virtudes morales del autor que por las características de lo que se lee.

El texto *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Tercer Operativo Nacional de Evaluación* (1995) aclara que su objetivo es orientar la interpretación de los resultados del Tercer Operativo Nacional de Evaluación de la Ca-

lidad Educativa de todo el país y plantear alternativas metodológicas para la enseñanza de aquellos contenidos del área "Lengua" que en forma recurrente (tal como surge de los datos provenientes de los operativos 1993, 1994 y 1995) presentaron dificultad para su resolución por parte de los alumnos.

El texto trabaja básicamente dos bloques temáticos: comprensión lectora y producción escrita. Los contenidos que se consideran asociados a la comprensión lectora son: "secuencia, tema, resumen, estructura, información textual explícita, información explícita" (*Recomendaciones*, 1995: 8).

La pregunta que se impone al observar estos contenidos es si se aplicarán del mismo modo a los textos literarios que a los restantes. La respuesta es afirmativa. Homologación que no es sino una simplificación, una reducción del texto literario a la idea de "texto" según el "enfoque comunicativo".

Las evaluaciones sobre las que se trabaja corresponden a "3° y 7° grado del nivel primario y 2° y 5° año del nivel medio". Dado que nuestra investigación se recorta sobre el 9° año de la EGB, recuperamos las actividades que se proponen para evaluar la comprensión de textos literarios, las grillas de corrección y las tablas de especificaciones de las operaciones que se espera que cada alumno realice con los contenidos señalados en el 2° año del nivel medio.

Por ejemplo, a partir del cuento "Celestina" (de Sivina Ocampo) se le propone al alumno que elija, de tres resúmenes, aquel que mejor reconoce la información más importante del texto; luego se le pregunta sobre hechos puntuales del texto o sobre características de los personajes y se le da a elegir entre varias opciones. Estas actividades reducen las entradas posibles a un texto literario en una: la planteada por el mensaje. Pero, además, circunscriben los posibles contenidos a un mensaje, monologizando el texto.

En el documento *Primer Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario 1997* se recogen los resultados de una evaluación tomada a 257.410 alumnos de 5° año (o 6° según el caso) de 6.000 establecimientos de todo el país, tanto estatales como privados. Se aclara que las pruebas se aplicaron con carácter censal en las disciplinas de Lengua y Matemática por ser consideradas centrales en el proceso de estructuración de los conocimientos e indispensables para la inserción laboral y la continuidad de estudios futuros de los estudiantes. Además se añade el siguiente dato: "Los contenidos y competencias considerados en los ejercicios surgen de los acuerdos a los que se llegaron en reuniones nacionales y regionales en las que participaron representantes de la totalidad de las jurisdicciones de la Nación." (*Primer Operativo...*, 1997: 14).

Si leemos estas informaciones en relación con las que transcribimos a continuación y luego cruzamos todos estos datos con el análisis de los contenidos y competencias seleccionados, obtendremos conclusiones no demasiado satisfactorias. Si lo que aquí se selecciona es lo que se considera importante a

la hora de preguntarnos qué es conocer literatura o interpretar literatura, hablaremos entonces de un proceso de sinécdoque teórico-epistemológica.

La sinécdoque es una figura retórica que da nombre a la operación discursiva que consiste en tomar la parte de algo para dar cuenta del todo (Romano Sued: 1996: 241). En el caso puntual que nos ocupa, uno de los componentes que forman parte del texto literario es tomado por el texto literario: los análisis recuperan sólo el nivel del mensaje y su comunicabilidad.

También cabe señalar, nuevamente, el uso de argumentos políticos para intentar avalar un proyecto pedagógico. Obsérvese el siguiente enunciado: "La información obtenida constituye un importante insumo para la toma de decisiones a nivel político y también una valiosa herramienta pedagógica para que las conducciones y equipos docentes de las escuelas conozcan sus logros y deficiencias. (...) Es preciso conocer qué saben y qué competencias adquieren los alumnos en su paso por la escuela" (*Primer Operativo...*, 1997: 3).

Nos preguntamos qué se considera que es "saber algo sobre literatura", qué sería "conocer literatura" o conocer "sobre literatura" o conocer "cómo interpretar la literatura". ¿Sería poder sintetizar un cuento, identificar a sus personajes, describir los recursos literarios, reconocer el género, tal como se enuncia en el apartado "qué evalúa la prueba de lengua (ejercicios abiertos, parte b: texto narrativo-literario)"? Nos preguntamos: ¿sólo saber "reconocer" un género?, ¿para qué? ¿Qué se problematiza con ello? ¿Qué reflexión permite elaborar la simple identificación de los recursos que usa un poeta?

Atendamos ahora a los ejercicios. Consideramos un ejemplo: se le pide al alumno que lea el cuento "El indestructible" (de Isaac Asimov) y que resuelva las siguientes cuestiones:

> *1. Enuncia tres ideas que el autor utiliza para afirmar que el libro es el video ideal.*
> *Explica en no menos de 5 renglones el título del artículo.*
> *Comenta en no menos de 5 renglones qué efecto quiere lograr en sus lectores el autor del artículo "El indestructible".* (*Primer Operativo...*, 1997: 32)

Este ejercicio pone de manifiesto la distancia existente entre las conceptualizaciones sobre la literatura producidas desde el campo de los estudios literarios y las producidas desde la comunidad de gestores ya que se recuperan aquí conceptos que la teoría ha revisado.

Otro dato: la tabla de especificación de contenidos evaluables correspondientes a lengua, en lo relativo a literatura, traduce mayormente los marcos teóricos del estructuralismo y la estilística. Los conceptos o temas que se apartan de dicho marco (obra como mercancía; intertextualidad; discurso crítico) no aparecen recuperados en los ejercicios de resolución propuestos al alumno ni aparecen en el ítem "conocimiento literario" (*Primer Operativo...*, 1997: 61).

El modo en que se sugiere transferir el objeto "literatura" muestra divergencias claras con lo que desde los estudios literarios se viene produciendo desde hace ya treinta años (la convivencia del programa estructural con el deconstruccionista en la Francia de mediados de los '60 y la posterior consolidación del segundo no son sino claras muestras de esta cuestión).

Del texto *¿Qué hacer con los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación?* nos preocupan en particular algunos enunciados como los siguientes:

> *Un proceso evaluador externo cumple la doble función de proveer información para la toma de decisión de gestión (supervisor-directivo), así como de alertar sobre aquellas condiciones que afectan seriamente las metas de calidad, equidad, eficiencia y eficacia. (...) Las evaluaciones externas y la información producida tienen un alto valor diagnóstico y prospectivo, ya que después de cinco años de evaluaciones se puede saber, con certeza, dónde se encuentran los nudos críticos en rendimiento. Estos nudos críticos se observan en relación al puntaje promedio obtenido: los contenidos y competencias evaluados por ser mínimos debieran ser alcanzados en su casi totalidad.* (*¿Qué hacer...*, 1997: 31)

¿Qué sucede cuando un docente no está de acuerdo con los criterios desde los cuáles se recortan los ejes disciplinares que se consideran centrales ni con los parámetros teóricos y epistemológicos a partir de los cuales se mide la "calidad" de la enseñanza de la literatura (porque pareciera que se mide lo que los alumnos han aprendido... pero en realidad el aparato de control pareciera recaer en lo que los docentes han enseñado... ¿se recordará que son dos procesos diferentes, de tiempos no simultáneos?)? Se supone que si algo es un "contenido mínimo que debiera ser alcanzado en su casi totalidad", ese contenido debiera ser realmente significativo para los sujetos concretos a los que están destinadas las prácticas de enseñanza. ¿Qué sucede con los docentes que no lo consideran relevante y que tienen sobrados motivos teóricos para incluir otros? ¿Deben aceptar esta prescripción o pueden hacer otra cosa? Y si hacen "otra cosa", ¿cuál es el costo para ellos y para sus alumnos?[8]

Nuevamente estamos ante otro caso de desarticulación entre lo que acontece en el campo de los estudios literarios y las propuestas derivadas de la comunidad de gestión. Mientras que en el campo de los estudios literarios el único punto en común entre las diferentes tradiciones es precisamente la imposibilidad de llegar a consensuar qué cosa es la literatura y cómo interpretarla, en la comunidad de gestión se supone la existencia de un estándar a partir del cual se construyen los instrumentos de evaluación y se realizan los operativos que parecen poder medir lo que los alumnos saben de literatura.

Usando como dato los resultados "desfavorables" arrojados por las evaluaciones nacionales de la Calidad de la Educación en al área "Lengua" en el pun-

to sobre comprensión lectora, la revista *Zona Educativa* dedica el primer fascículo de su colección "En el aula",[9] *Zona Educativa en al aula: 1. Comprensión lectora*, para trabajar este tema.

El lugar soslayado que ocupa la literatura en el área "Lengua" está connotado, en este caso, por el espacio que se le dedica en la revista. En un cuadernillo de dieciséis páginas sólo se le concede un recuadro de 10 cm por 7 cm:

> DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
> La literatura desarrolla y amplía el capital simbólico de los niños. En ella, las categorías de correcto e incorrecto son reemplazadas por el mundo de lo creíble y lo increíble. Su función, por lo tanto, será muy distinta a la de los textos en donde se privilegia la información:
> • posibilita un contacto lúdico y creativo con la Lengua;
> • favorece el desarrollo de una modalidad del pensamiento de carácter narrativo vinculada con la producción de relatos;
> • promueve el sentido estético y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa;
> • tiene un lugar privilegiado en la formación de lectores ya que el niño encuentra placer en la lectura de textos literarios, por lo que resulta una importante motivación para seguir leyendo.

(*¿Qué hacer...*, 1997: 3)

Nuevamente se reiteran aquí los conceptos de la literatura como objeto "bello" que, automáticamente tiende a provocar placer en el que lo lee, posibilitando actividades lúdicas.

Ahora bien, de los materiales de alcance nacional destinados al perfeccionamiento docente analizamos los textos de programa *Prociencia* dedicados a la actualización "literatura". El texto específico sobre esta área es el de Vitagliano pero incluimos también el de De La Linde porque la propuesta de la autora retoma a la literatura entre sus formulaciones.

El texto de De La Linde, *Algunas reflexiones sobre el lenguaje. De la lengua al discurso*, abre la reflexión sobre los hechos del discurso citando enunciados de los CBC:

> *"La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. (...)*
> *Se le asigna al lenguaje no sólo un valor instrumental, sino un valor central en los procesos comunicativos y en el desarrollo del pensamiento, y a la vez el lenguaje mismo se transforma en objeto de estudio y reflexión.*

Como tal, el lenguaje es un objeto de conocimiento complejo que se aborda desde las ciencias del lenguaje, especialmente desde la teoría de la comunicación (teorías de la enunciación y teoría de la argumentación), desde el análisis del discurso, desde la gramática del texto y desde la gramática de la oración, con el aporte de la psicolingüística. También contribuye a su estudio la retórica, la teoría literaria, la semiótica, la filosofía, la antropología, la cibernética, la lingüística aplicada, entre otros saberes. Las prácticas docentes, para atender a las necesidades sociales e individuales, se nutren de los saberes disciplinares y los enriquecen con sus propios aportes relativos a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje" (CBC para la EGB, pp. 1-2).

Las dos afirmaciones que preceden son certeras y pertinentes. Por una parte, puede hablarse de una cultura lingüística y de una cultura de la lingüística que influye en los ámbitos de las prácticas sociales y del saber de nuestra cultura desde hace casi un siglo en forma cualitativa. Por otra parte, asistimos hoy a la confluencia de una reflexión sobre el lenguaje que proviene de muy distintos campos del conocimiento. (De La Linde, 1997: 7)

Es importante precisar qué es lo que este texto cita de los CBC ya que no selecciona un fragmento donde éstos se posicionan desde el enfoque comunicativo sino que retoma aquel en el que se explicitan, además, algunas de las disciplinas desde las cuales se construyen reflexiones sobre el lenguaje. Cuando citamos este pasaje en el capítulo anterior habíamos observado que, a pesar de que se enumeran un conjunto de líneas teóricas que permiten arrojar luz sobre los fenómenos del lenguaje, es clara la opción teórica de la comunidad de gestión dado el énfasis con que se marca que se adoptará el enfoque comunicativo, marco hegemónico del discurso oficial.

Sin embargo, y a pesar de que se trata del mismo texto de base (es decir, los CBC), el uso que De La Linde hace del documento es muy interesante ya que pone en diálogo casi la totalidad de las corrientes teóricas que el fragmento enumera. Es decir, este fragmento es usado por De La Linde para justificar un recorrido histórico que apunta a "mostrar cómo se constituyó el pensamiento lingüístico moderno" (De La Linde, 1997: 8), qué conexiones estableció con las concepciones tradicionales acerca del lenguaje, qué aportes recibió de otras disciplinas como la filosofía, las ciencias naturales, las teorías historiográficas, etc., pensando a las teorías como perspectivas de impacto político influidas también por el contexto histórico y social dentro del cual se desarrollaron. Por ejemplo, cuando describe la teoría de Bajtin no deja de destacar los problemas que éste tuvo para comunicar sus escritos en la Rusia de Stalin, la disolución del formalismo, el exilio y/o asesinato de muchos de sus contemporáneos; cuando describe las teorías del último Barthes o de

Michael de Certeau pone de relieve la relación entre éstas y el clima político de la Francia de 1968.

El trabajo de De La Linde presenta los cambios teóricos en las perspectivas de abordaje de los textos desde un punto de vista epistemológico: analiza no sólo las tesis centrales de las teorías que trabaja (estructuralismo, formalismo ruso, dialogismo bajtiniano, posestructuralismo francés –Barthes, De Certeau, Deleuze y Guattari, Foucault–) sino también las relaciones entre los paradigmas que regulan determinadas "ciencias", los supuestos, las interacciones.

Cabe subrayar que arriesga una hipótesis que le permite al lector revisar las certezas desde donde se construyen algunas transferencias didácticas: mediante una acotada selección de textos de lingüistas, sociólogos, críticos literarios, psicoanalistas y filósofos posestructuralistas muestra que la reflexión contemporánea sobre el lenguaje se aleja de la pretensión "cientificista" conformando un nuevo tipo de pensamiento teórico que incluye como variables del análisis al sujeto, el poder, la política, la ideología. En su texto aparecen las conceptualizaciones centrales de los teóricos que conforman distintas líneas dentro de los estudios literarios: Eagleton (1983); Foucault (1966; 1970) Jameson (1972), Williams (1977), Steiner (1976), etc.

Por las razones expuestas, podemos afirmar, por un lado, que este texto está fuertemente relacionado con las tesis que regulan varias de las líneas actuales de los estudios literarios y, por el otro, que retoma el discurso de la comunidad de gestión precisamente en el punto en el que los documentos analizados han evitado explayarse, es decir, la falta de un acuerdo monológico que permita controlar, desde un cuerpo de discursos normativos, la interpretación de la literatura.

Ahora bien, si el texto de De La Linde muestra a las teorías no sólo como cuerpos de conocimientos sino que las inserta en las condiciones de posibilidad que ayudaron a su emergencia, Vitagliano es aún más radical y ubica de lleno a las actividades teóricas como complejos sucesos políticos.

Presenta un concepto de lectura como actividad: producto de un trabajo y, además, parcial, inacabada.

Parte de esta definición de lectura para introducir distintos conceptos de literatura formulados a través de tradiciones teóricas y críticas. Cabe remarcar que el recorrido no es cronológico sino epistemológico. Es decir, los cortes se establecen por los modos de configuración del objeto.

El panorama de la crítica literaria argentina lo traza a través de una interrogación: por un lado se pregunta cómo actúa el texto de la crítica literaria, cómo funcionan las hipótesis de lectura y cómo se construyen. Podríamos decir que sigue a Rosa y que bajo su influencia considera a la crítica como una escritura de la lectura y, por lo tanto, como un tipo de discurso integrado en la esfera de la literatura: "Nunca será un comentario de lo que el texto hace ex-

plícito –¿para qué repetir lo que está dicho?– sino un texto completamente nuevo que ha partido del diálogo de dos: el del crítico y el texto" (Vitagliano, 1997: 47).

El marco teórico a partir del cual consolida su visión de la crítica está tomado de textos claves para alguien interesado en teoría literaria: Barthes, *Sobre Racine*; Benjamin, *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán, Dirección única*. Los textos de crítica que cita, junto a los de Rosa, son fundacionales en los estudios desarrollados en Argentina: Ludmer, *Cien años de soledad: una interpretación*; Panesi, "Walter Benjamin y la deconstrucción"; Pezzoni, *El texto y sus voces*; Sarlo y Altamirano, *Literatura/Sociedad*.

En las lecturas críticas sobre los autores argentinos seleccionados (Borges, Arlt, Cortázar y Puig), contrapone miradas, retoma posturas polémicas. Construye el campo de la interpretación como un caleidoscopio donde aparecen múltiples imágenes en movimiento sin que ninguna se fije de modo definitivo. Por ejemplo, en la lectura de Borges retoma reconocimientos como el de Foucault en *Las palabras y las cosas* (1966), canonizaciones como la de Bloom (1995); inscribe como los dos trabajos más destacados dentro de la crítica literaria a los de Sarlo (1995) y a los de Rosa (1986) y recupera algunas tesis como las de Alberto Giordano (*Modos del ensayo, JLB y O. Masotta,* 1991) y de Jorge Rivera (*Borges y Arlt, literatura y periodismo*, 1995).

Pero más allá de las lecturas críticas o teóricas que Vitagliano retoma es importante para esta investigación mencionar algunas de las problemáticas que abre. Por ejemplo, en el caso de Borges aborda el problema de la falsa dicotomía entre regionalismo y universalismo; discute la renuencia a aceptar leer la literatura de Borges "sólo como literatura". Trabaja con detenimiento sobre la postura de Rosa (1969) que desatiende una actitud habitual en la crítica: leer la literatura de Borges como si se tratara de una excusa que encerrara verdades de un filósofo. Creemos que la apertura de esta última discusión es importante ya que recupera el valor cognitivo de la literatura y su peso como formación discursiva, instalando preguntas urticantes que marchan a contrapelo de la propuesta de los CBC. Preguntas del estilo de las siguientes: ¿decir "filósofo" es más importante que decir "escritor"? ¿Decir que Foucault es, antes que nada, un muy buen escritor, supone rebajar o traicionar la fuerza o calidad de sus escritos?

También nos parece relevante retomar las operaciones metodológicas ejecutadas por Vitagliano. Por ejemplo, en su lectura de Arlt, cruza el modo en que interactúan literatura y crítica: plantea cómo la literatura de Arlt contesta a la crítica desde su propio espacio de emergencia desdibujando los límites entre las dos formaciones discursivas. Aborda además problemas como la evaluación de la literatura desde variables político-partidarias y morales. En su lectura de Cortázar retoma el problema del impacto de la crítica en las

interpretaciones de los textos a partir del análisis de cuentos "de" Cortázar y de lecturas "sobre" Cortázar. En su lectura de Puig vuelve al problema de la nebulosa demarcación entre literatura y crítica a partir del rastreo de los supuestos que, respecto de la literatura, se delinean en una selección de obras del escritor y trabaja con lecturas críticas enunciadas desde marcos psicoanalíticos.

Las lecturas de Vitagliano, su selección de textos críticos y los planteos que introduce presentan fuerte conexión con las últimas producciones del campo de los estudios literarios.

IV.2. Nuestra lectura de la aparente hegemonía y de la grieta

El análisis de los materiales de "actualización" y divulgación destinados al docente nos permiten afirmar que desde la comunidad de gestión oficial se intersectan discursos que suponen diferentes concepciones teóricas y epistemológicas respecto de qué es la literatura y cómo abordarla. Por un lado advertimos una fuerte tendencia "normalizadora" (documentos generales, documentos específicos correspondientes al material de difusión) y por el otro una fractura de esa tendencia (material destinado al perfeccionamiento). Fractura que quiebra la hegemonía a partir de la cual se intenta arbitrar la transferencia desde los CBC y desde el resto de los documentos que refuerzan sus enunciados.

Esto abre una grieta en el conjunto de la producción. Grieta fértil para el docente que puede, ante la tensión de los discursos, aprovechar el espacio para elegir el lugar desde donde trabajará.

Salvo en los casos de De La Linde y de Vitagliano, se vislumbra entre los enunciados un efecto de "refuerzo" que podríamos juzgar como problemático ya que, precisamente, desde una mirada teórico-epistemológica el análisis de los documentos elaborados por la comunidad de gestores no define una perspectiva adecuada.

En primer lugar, el modo en que la comunidad de gestores sugiere transferir el objeto "literatura" muestra divergencias claras con lo que desde el campo de los estudios literarios se viene produciendo desde hace varias décadas. En coincidencia con lo registrado en el análisis de los CBC, la "literatura" aparece como un objeto "normalizado" (Foucault, 1975): a partir de una operación de sinécdoque teórico-epistemológica se presenta al texto literario sólo mostrando una de sus partes y se le da a esa parte el valor del todo. Básicamente el "discurso literario" se asocia a lo bonito, a lo decorativo y su lectura se piensa como distracción, como actividad relajada y evasiva convocada, básicamente, por el supuesto placer que ocasiona la actividad de leer (no se hace

referencia a otra función perlocutoria que no sea provocar placer en el lector). Además el texto es reducido a un argumento o bien a un empleo instrumental para fijar valores patrióticos, morales, etcétera.

Las consecuencias de esta posición son la pérdida de autonomía de la literatura, la supresión de su valor subversivo (sea por reducción desde la estética o desde la ciencia –léase, estructuralista y léase también el tono irónico en el uso de las palabras "estética" y "ciencia": intentamos provocar un distanciamiento del modo en que emplea estos términos la comunidad de gestión–).

Desde este lugar, "conocer literatura" no es sino conocer nombres de categorías (secuencia, función, actante, etc.) para ninguna otra cosa que no sea contar el cuento que el cuento cuenta o reconocer las categorías "secuencia", "función", "actante", etc., como si tuvieran valor por sí mismas, es decir, no puestas al servicio de desarrollar una lectura. Desde este lugar "saber" algo sobre literatura se mide por el modo en que se parafrasean los argumentos, por las características que se retienen de los personajes, por la capacidad de detectar los intertextos o las figuras retóricas.

Las actividades que se sugieren y las que se evalúan en los diferentes documentos apuntan al reconocimiento de categorías más que a la problematización. Esto no sólo pone a la literatura sino también a la didáctica en el lugar del suplemento. Muy lejos de estos planteos están las preocupaciones por generar "buenas preguntas" (Rivière y Núñez, 1996) y por construir una propuesta que apunte a la "buena enseñanza" orientada, en principio, por una estratégica elección de los contenidos que el docente cree relevante que el estudiante "conozca, crea o entienda" (Litwin, 1996). Por ejemplo, cabría preguntarse para qué se considera importante "reconocer x", si esa identificación permite alguna reflexión, si habilita algún análisis que trascienda la mera operación de "reconocer x". Cabría preguntarse si esa actividad va a ser retomada luego o es sólo un punto en una cadena de reconocimientos aislados de otras "x".

Esto en los casos en que se trabaje con el texto literario. En otros, el texto puede usarse como un espacio de paso para enseñar otra cosa: historia, gramática, valores, etcétera.

A esta altura de la reflexión, sería mera retórica preguntarse en qué medida los contenidos y los ejercicios propuestos desde los organismos de gestión se aproximan o se apartan de lo que consideramos una propuesta didáctica que apunte a construir "buenas enseñanzas" y en qué medida los profesores que actúen ese curriculum se acercan o se alejan de la representación del docente que se hace cargo de su lugar como "intelectual transformativo" (Giroux, 1990). Si nos preocupa que haya presencias casi hegemónicas y ausencias en los modos acordados de formular lo que se consideran competencias básicas en un área determinada, no nos puede parecer menos preocupante que sean

esas mismas presencias las que se consideran deben ser fijadas en las transferencias áulicas.

Ahora bien, hasta aquí nos hemos referido casi exclusivamente a la totalidad de los documentos analizados en este capítulo salvo dos: los textos de De La Linde y Vitagliano. Y los recuperamos ahora ya que queremos destacar su diferencia con la del resto de los documentos.

Estos textos presentan fuertes articulaciones teóricas con las conceptualizaciones del campo de los estudios literarios actuales. En líneas generales, recuperan las provenientes de la tradición que denominamos *retórica*: consideran a la crítica y a la teoría literaria como actividades que no están ni subordinadas ni supraordenando la literatura y no pretenden contener desde un discurso teórico lo que el objeto mismo impide delinear, demarcar.

No nos parece casual la "doble articulación institucional" de estas propuestas: los textos están incluidos dentro de los materiales que circulan para una de las ofertas de cursos de la RFFDC, pero también llevan la marca del CONICET. Los textos se construyen por iniciativa de la comunidad de gestión pero sus autores son también investigadores.

En este sentido, consideramos importante la intersección que se da en estos escritos. Precisamente las razones por las cuales estimamos productivo trabajar sobre las articulaciones y desarticulaciones teóricas y epistemológicas existentes entre los discursos emitidos desde las comunidades teórica, de gestión y editorial (ver el capítulo siguiente) en relación con el tema de la enseñanza de la literatura no es para juzgar errores ni sancionar conductas sino para reflexionar sobre los modos en que dialogan diferentes actores (a través de sus marcos disciplinares, del lugar de enunciación institucional desde el cual emiten su discurso, etc.) sobre un tema tan polémico y de tan difícil resolución. Intentamos mostrar los puntos de quiebre, las ranuras que existen en los espacios aparentemente monológicos porque creemos que son las diferencias y su análisis las bases sobre las que se construyen las reflexiones más fértiles.

Notas

[1] El ministro lo posiciona al docente en un lugar de compromiso con la reforma a través de un discurso marcado, nuevamente, por conceptos de orden político y no teórico ni epistemológico. Dice, por ejemplo, que muchos docentes trabajaron en el Congreso Pedagógico, otros en la discusión de la ley, por lo tanto les correspondería a los docentes (y usa este colectivo) trabajar en la implementación de la propuesta.

[2] España abruma con una cantidad de datos numéricos: incorporación de 1.400 computadoras e impresoras en escuelas secundarias, implementación de la red telemática, estímulo a la iniciativa docente premiando a 1.000 escuelas con asesoramiento técnico y $4.500 por proyecto educativo, erradicación de 1850 escuelas-rancho con 1.000.000 de alumnos beneficiados, 1.750 nuevas salas de jardín de infantes, 1.000 aulas nuevas para escuela primaria, 2.250 escuelas refaccionadas, 3.000.000 de textos escolares.

[3] Es importante atender al sistema de premios y castigos consolidados en torno de esta cuestión: cuáles son los cursos que reciben calificación para el puntaje docente y el escalafonamiento, qué valor tienen los cursos avalados por el Ministerio, cuáles son los cursos que el Ministerio aprueba, etc. Si bien no trabajamos sobre este punto, nos pareció importante señalarlo como un ejemplo de la desarticulación existente entre los esfuerzos que realizan las distintas instituciones educativas del país (cf. Rosa, 1999; Camblong, 2005). Por ejemplo, no es un dato menor analizar qué valor tiene para un docente de escuela media la actividad de investigación que desarrolla en una universidad, o su experiencia como formador de formador, o un estudio de doctorado, etc., en comparación con el puntaje que se le asigna, por ejemplo, a los cursos aprobados por la RFFDC. En este sentido consideramos fundamental comenzar a unir emprendimientos.

[4] La lectura realizada en el marco del Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor Educación para todos?" del proceso de "capacitación" promovido desde la reforma cuestiona fuertemente las acciones de la RFFDC: "La RFFDC fue la más importante estrategia de capacitación nacional. A través de su creación se pretendió promover y financiar una serie de propuestas que se generaron desde los ministerios provinciales, universidades, gremios y otras instituciones. Las formas de evaluación y financiamiento generaron un 'mercado de capacitación' donde las propuestas se licitaban entre los oferentes para unos destinatarios que, en gran parte insertos en un clima de incertidumbre e inestabilidad laboral, encontraron en la capacitación una estrategia para asegurar su continuidad en el sistema, más que para la actualización y formación permanente" (AA.VV., 2003: 6).

[5] Por ejemplo, en la revista solían aparecer con frecuencia "propagandas" como las siguientes:

Ejemplo 1:

+ alumnos
+ docentes
+ años de escuela

+ y mejor educación para todos

Ley Federal de Educación (*Zona Educativa*, junio de 1997: 45)

Ejemplo 2:

+ años
+ en nuevos ciclos
=
- abandono

Ley Federal de Educación (*Zona Educativa*, junio de 1997: 43).

[6] Para caracterizar al "discurso político" remitimos a Van Dijk (1978) y a Verón (1989), si bien nuestro empleo se liga más al segundo.

Dentro del campo de los discursos persuasivos, Verón (1989) diferencia los que corresponden al terreno político y los que corresponden al terreno publicitario.

Una diferencia se manifiesta a nivel del enunciado: es el discurso político el que presenta las modalidades descriptiva, prescriptiva y didáctica. La otra diferencia tiene que ver con los destinatarios que el discurso político instaura. El campo discursivo de lo político implica un enfrentamiento, la existencia de una dimensión polémica, la construcción de un adversario. Así el discurso político crea tres destinatarios: el positivo con el que se identifica, el negativo (opuesto en creencias) y aquel al que se desea persuadir.

A pesar de esta caracterización, Verón considera que hablar de "discurso político" acarrea un supuesto básico: la existencia de discursos que no son políticos, la existencia de un panorama discursivo compuesto por diferentes especies. Dado que no existe una tipología que ordene esas distintas clases, la delimitación de los "discursos políticos" se efectúa a partir de una identificación que se acerca al sentido común: se consideran políticos los discursos producidos por líderes o partidos políticos. Es decir, se define un discurso como político, tomando como perspectiva quién enuncia, quién es el emisor del discurso y desde qué espacio lo hace.

El discurso político está marcado por cuatro componentes que definen las modalidades a partir de las cuales se construye el enunciador:

"El componente *descriptivo* es aquel en el que el enunciador político ejercita la constatación: balance de situación. En la 'zona' descriptiva del discurso político predominan los verbos en presente del indicativo. El componente descriptivo comporta con frecuencia a la vez otra lectura de la situación actual. (...) Tanto el componente descriptivo como el *didáctico* corresponden a la modalidad del *saber*. (...) A través del componente didáctico, el enunciador político no evalúa una situación, sino que enuncia un principio general. (...) El componente *prescriptivo* entreteje lo que en el discurso político es del orden del *deber*, del orden de la necesidad ontológica. (...) En el componente *programático* se manifiesta el peso de los fantasmas del futuro en el discurso político: es aquí que el hombre político promete, anuncia, se compromete... Es del orden del *poder hacer*" (Verón, 1989: 20-22)

[7] Ejemplos: Leonardo Moledo, Manuel Sadosky, Gregorio Klimovsky, David Perkins, Howard Gardner, etc. A partir del Nº 20 este lugar configuró una sección especial de la revista: "El columnista invitado". Allí escribieron Jaime Barylko, Eva Giberti, Inés Aguerrondo, Verónica Boix Mansilla, Juan Casassus, Juan Carlos Tedesco, etc.

[8] No es nuestra intención incluir aquí la respuesta a estos interrogantes. Sólo queremos usarlos como pretexto para mostrar que analizar desde un marco epistemológico las adopciones y/o exclusiones teóricas supone consecuencias que insertan la teoría en un ámbito ético y político, tal como lo muestra Giroux (1990: 97 –cf. Introducción a este escrito–).

[9] Esta colección se incorporaba como un anexo de la revista *Zona Educativa* y trabajaba temas puntuales de diferentes especialidades. Ejemplo: "Aprender a comprender textos expositivos" (nº 3); "Comprender textos expositivos" (nº 4); "El diario en la escuela" (nº 5); "El problema de los problemas" (nº 6); "Herramientas matemáticas para abordar problemas de diferentes áreas" (nº 7); "Instructivos instructivos" (nº 8); "Fantasías con historias e historias con fantasías" (nº 9), etc.

Capítulo V

La construcción de un objeto llamado "literatura" en las propuestas editoriales para EGB3

V.1. Las ofertas editoriales seleccionadas: análisis de sus propuestas

En este capítulo analizamos propuestas editoriales correspondientes al Tercer Ciclo de la EGB con el objetivo de despejar el modo en que se piensa la literatura en uno de los materiales de mayor impacto en las prácticas de enseñanza en Argentina.

Configuramos la muestra a partir de dos criterios: por un lado, tuvimos en cuenta cuáles son los textos que circulan en las instituciones educativas tomando en consideración lo producido hasta el año 2000. Por otro lado, atendimos a los nombres de los autores.[1] Seleccionamos cinco editoriales cuya identidad mantenemos en reserva. Por el primer criterio elegimos las propuestas 1, 2, 3 y 5; por el segundo criterio, la propuesta 4.

Debido a la extensión del texto que vuelca los resultados del análisis de cada una de las propuestas editoriales, en la versión original del trabajo habíamos incluido estos datos en un anexo especial ("Descripción de las ofertas editoriales seleccionadas")[2] pero en esta versión decidimos describir las propuestas sintetizando las conclusiones.

Los ejes analizados en la lectura de las propuestas editoriales fueron tres: el "lugar"[3] que se le da a la literatura en el marco del texto (en el caso de tratarse de manuales) y los criterios de organización (en el caso de antologías literarias); el papel que juegan los paratextos gráficos en el tratamiento de los conceptos que operan en el abordaje de los textos literarios y las estrategias de lectura promovidas.

Desagregamos los resultados del análisis en cuatro ítems: el primero da cuenta de la línea teórica predominante en cada oferta editorial (a); el segundo, de las operaciones metodológicas (b); el tercero, de la concepción de "literatura" que se pone de manifiesto (c); el último analiza cómo se configura el canon textual: indicador potente respecto de cómo se piensa el problema de la demarcación literatura/no literatura (d).

V.1.1. La propuesta 1

El análisis del índice y de la organización del texto nos permite afirmar que existe una fuerte articulación entre las conceptualizaciones de esta propuesta editorial y las de los CBC.

La literatura ocupa un espacio poco importante en términos cuantitativos (cuatro de los nueve capítulos del libro corresponden a géneros literarios) y está ubicada en un plano secundario en términos cualitativos[4] por varias razones:

a) la subdivisión de cada capítulo en "cuestiones textuales", "...de gramática", "de normativa" y "otras lecturas" ubica al texto literario como pretexto para la fijación de contenidos gramaticales o de normas de ortografía;

b) las conceptualizaciones gramaticales que se introducen no están al servicio de un enriquecimiento de la lectura del texto que, de este modo, funciona sólo como un ejemplo, como un instrumento para enseñar otro conocimiento.

Los paratextos gráficos contribuyen a cristalizar estereotipos de la teoría tales como:

a) homologación de la función expresiva y la función poética, puntualmente cuando los textos en cuestión tocan temáticas amorosas (relación posible, pero no necesaria),

b) asimilación de las categorías autor y "yo poético" (derivado de lo anterior);

c) reducción de la literatura a la expresión de un contenido.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios empleadas en cada capítulo específico nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) la concepción teórico-epistemológica que subyace en el tratamiento de los textos responde, básicamente, al modelo de la estilística idealista dada la recurrencia de categorías que descansan en la capacidad de empatía del lector para "acceder" a través de la obra a lo que el "autor" experimentó al escribir; también se usa como marco el enfoque comunicacional;

b) en el terreno metodológico registramos varios problemas como el uso de los mismos instrumentos para "leer" textos escritos en lengua española y tex-

tos que fueron traspasados de un sistema TLO (Texto de Lengua Original) a un sistema TLT (Texto de Lengua Terminal) (Bradford: 1997); reducción de la complejidad que resulta de la transposición de un texto dramático a un texto espectacular (ausencia del tratamiento de la problemática y abordaje del texto dramático solamente a partir del nivel de la historia); empleo de textos literarios como pretexto para la enseñanza de categorías gramaticales, lingüísticas o retóricas que luego no se retoman para optimizar las interpretaciones;[5] abordaje de los textos a partir de fragmentos; predominio de análisis desde el nivel de la historia; actividades que apuntan sólo a la recuperación de información; ejemplificación de conceptos nuevos a partir de datos desconocidos para el alumno; inducción a respuestas de alto grado de generalidad (y a partir de pocos elementos); simplificaciones categoriales; formulación de falsos problemas a partir de preguntas cuyas respuestas ya están contenidas en el enunciado;

c) la "literatura" es reducida a la función expresiva y se presenta como un discurso "útil" para ponerlo al servicio de la enseñanza de conceptos supuestamente más "complejos" (conceptos de gramática, de retórica, lingüística, etc.). Verificamos la fijación de una relación causal y determinista del contexto sobre el texto, confusión de los planos de lo "verdadero" y lo "verosímil", adhesión a la demarcación genérica tradicional (aunque se utilizan criterios confusos para fijar la clasificación operada en el libro);

d) la selección de textos realizada estabiliza el canon tradicional.

V.1.2. La propuesta 2

El análisis del índice y de la organización del libro evidencia fuerte conexión entre las conceptualizaciones de este texto y las propuestas de los CBC. La literatura ocupa un lugar poco importante dentro del conjunto de discursos a analizar (de doce apartados, cuatro trabajan géneros literarios), está claramente enfocada desde el "enfoque comunicativo". Enfoque que se transparenta con la sola lectura del índice o del apéndice donde se consigna el "vocabulario técnico".

Los paratextos gráficos sólo se insertan cuando sirven de soporte a una actividad o para organizar el tratamiento de un tema.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios empleadas en cada capítulo específico nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) la concepción teórico-epistemológica que subyace en el tratamiento de los textos responde a las formulaciones de los CBC, es decir, se define a la literatura como uno más de los discursos que se leen desde el "enfoque comunicativo". En menor medida se utilizan categorías de otras tradiciones como la semiótica y la narratología (Bremond, 1958; Todorov, 1966 –modelo lin-

güisticista–), pero en ningún momento se explicita el marco teórico del que provienen los conceptos: simplemente se vuelven legibles en los trabajos sobre los textos;

b) en el terreno metodológico registramos varios problemas como la introducción de categorías provenientes de marcos teóricos actualizados (críticos del modelo lingüisticista) pero como puntos de llegada y no como puntos de partida de las ejercitaciones. Verificamos el uso erróneo de categorías tomadas del modelo lingüisticista (Greimas, 1966). Detectamos la formulación de preguntas que, además de contener la respuesta en el marco del propio enunciado, parten de supuestos tan fuertes que impiden considerar otras opciones a la hora de resolverlas. Se trabajan aspectos discursivos de versiones traducidas sin hacer ningún tipo de distinción entre TLO y TLT. Verificamos la explicación simplificada de procesos históricos y estéticos complejos como también la impostación de una relación, en ocasiones, causal y determinista entre literatura y sociedad.

Destacamos que las propuestas de interpretación se realizan a partir de textos completos, que los conceptos gramaticales y/o lingüísticos que se introducen son recuperados en las lecturas y que se establecen diferencias entre el texto dramático y su transposición espectacular;

c) la "literatura" aparece como un producto de la intencionalidad estética del que escribe lo que conlleva la adhesión, por un lado, a la idea de "autor" como principio de origen y punto de llegada del sentido textual y, por el otro, a la posibilidad de identificación de un texto como literario por el propósito del autor independientemente de su circulación y de su recepción. Se tiende a reducir la función de la literatura a provocar placer en el receptor. Advertimos una especie de "semantismo ingenuo" al confiar en los "textos" como depositarios de un sentido estable, fácilmente legible: creemos que esta pérdida de opacidad que sufre el texto literario no contribuye a optimizar las lecturas;

d) en líneas generales el canon tradicional no se problematiza; el corpus legible como "literario" se sujeta a los textos escritos con "intencionalidad estética", salvo en el apartado dedicado a la poesía: las letras de tango y de candombes, entre otras, permite incluir textos legibles como "literatura" por efecto de su circulación y recepción (elección que no se acompaña por las formulaciones categoriales introducidas respecto de lo que en una sociedad se lee como literatura).

V.1.3. La propuesta 3

El análisis del índice y la organización del texto evidencia fuerte conexión entre sus conceptualizaciones y las propuestas derivadas de los CBC (conexio-

nes que, por otro lado, se explicitan desde los paratextos). Las conceptualizaciones se organizan desde el "enfoque comunicativo". Las secciones se establecen teniendo como criterio el producto a analizar o a producir ("los textos", "estudio del lenguaje y la comunicación", "la escritura bajo control", "antología").

El lugar cuantitativo que en esta propuesta se le concede a la literatura es bastante escueto (cuatro entre diez apartados) y el tratamiento teórico se sujeta a los ordenamientos parametrados desde los CBC.

Los paratextos gráficos ocupan un lugar importante dentro del diseño, si bien cabe aclarar que su inserción no es excesiva y que son recuperados como base de ejercitaciones posteriores o con fines aclaratorios.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios empleadas en cada capítulo específico nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) la concepción teórico-epistemológica que subyace responde a la propuesta de la estilística idealista aunque se explicite la adhesión al "enfoque comunicativo";

b) en el terreno metodológico registramos varios problemas como la confusa definición de conceptos que luego son usados para consolidar clasificaciones, falta de encuadre teórico de algunos ejercicios, homologación de las funciones poética y expresiva del lenguaje, abordaje textual de la narrativa sólo desde el nivel de la historia, falta de análisis teórico de la problemática implicada en el trabajo con textos traducidos. Las actividades apuntan, básicamente, a la recuperación de información. Se detectan preguntas que contienen la respuesta en el mismo marco de su enunciado; pero, no obstante, destacamos que en algunos casos puntuales se trabaja, al menos, desde la anticipación lectora (rozamos en este punto la lógica del *porlomenismo* que tanto atacamos);

c) la "literatura" es concebida de un modo simplificado como la expresión "bonita" de un tema o como el producto que se logra a partir de determinadas operaciones formularias con el lenguaje [contenidos + adornos (figuras retóricas) = literatura], traduciendo de este modo la dicotomía preformalista fondo/forma. Se demarca ciencia/literatura a partir de la ingenua correspondencia con la demarcación lenguaje aséptico/lenguaje subjetivo. Sujeción a la división genérica clásica;

d) la selección de textos realizada se ajusta al canon clásico.

V.1.4. La propuesta 4

Al tradicional "manual", esta editorial agrega la oferta de una propuesta que incluye el manual más una suerte de revista literaria. Propuesta que particularmente nos interesa para el análisis ya que una de sus autoras está inserta en

todas las comunidades[6] consideradas en este trabajo: forma parte de la comunidad académica (CONICET, UBA), de la de gestión (cursos Pro-Ciencia) y de la comercial. El caso citado resulta particularmente relevante por esta circunstancia.

Caso 1: el manual estándar

Este texto presenta la particularidad de poseer un índice que distingue, por un lado, los contenidos tal como se enuncian en los CBC y, por el otro, el modo en que esos temas son transpuestos en cada capítulo. Si bien cuantitativamente a la literatura se le dedican sólo dos de los ocho capítulos que conforman el libro, cabe anticipar que el adecuado tratamiento teórico y didáctico de las temáticas vuelve insignificante este dato.

Otra particularidad que presenta este texto es la organización a través del agregado de dos índices más (además del ya mencionado): uno de autores y otro de textos. El primero aclara la página en la que aparece citado cada uno de los autores que se menciona; el segundo está desagregado por capítulo. Esto es muy importante porque abre diferentes entradas al libro y supone un receptor-estudiante que no sólo seguirá la secuencia de contenidos propuesta por el docente o por el índice ortodoxo.

Con respecto al material gráfico, cabe aclarar que se evidencia una relación complementaria entre imagen y texto lingüístico: la imagen aclara o complementa.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios empleadas en cada capítulo específico nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) la concepción teórico-epistemológica subyacente en el tratamiento de los textos responde básicamente al modelo de la pragmática (si bien las categorías de análisis que se adoptan suponen una adhesión a la propuesta estructuralista –Jakobson, 1958–) y se verifican concepciones propias de la estilística;

b) en el terreno metodológico destacamos que los trabajos de interpretación se realizan sobre textos completos y que se incentiva la lectura de varios escritos pertenecientes a un mismo escritor en cruce con trabajos de crítica literaria: esto permite optimizar el nivel de hipotetización al expandir el conocimiento sobre el objeto de análisis.

Detectamos algunos problemas como la homologación entre las funciones expresiva y poética, el trabajo sobre aspectos discursivos de versiones traducidas sin hacer ningún tipo de distinción entre TLO y TLT, la apelación a lecturas intuitivas, la diferenciación de las funciones del lenguaje sólo desde el criterio de la intencionalidad del productor del mensaje (conceptualización que entraría en contradicción con los criterios operantes en todo el marco del texto), la reducción del uso de las figuras retóricas al funcionamiento litera-

rio del lenguaje (conceptualización contradictoria con la "desestabilización" canónica a la que se apunta en este manual), simplificaciones de conceptos teóricos;

c) la "literatura" se entiende como un producto cultural conformado por el proceso de circulación, recepción e institucionalización dado en una determinada coyuntura sociohistórica. Se desajusta la tajante demarcación entre géneros (la tradicional división tiene dentro del marco del texto un funcionamiento ocasional) aunque en algunos casos se observan reduccionismos como, por ejemplo, definirla a partir del objeto sobre el que versa o circunscribirla en algunos pasajes a la intencionalidad del emisor;

d) la selección de textos realizada desestabiliza el canon en tanto no sólo se recuperan textos que estilísticamente responden a estéticas diferentes sino que también muchos de ellos no han sido leídos en sus orígenes como "literarios" sino que se han instalado como tales por efecto de la circulación y la recepción.

Caso 2: un manual y una autora particulares

Esta propuesta de la editorial presenta la particularidad de ofertar el tradicional texto más una "revista de literatura".

Los paratextos lingüísticos exhiben una aparente adecuación de los contenidos a la organización de los CBC. En el marco del manual, esta propuesta le concede espacio a la literatura y la revista está exclusivamente dedicada a problemas de la literatura.

Si bien los paratextos gráficos no son excesivos, cabe preguntarse a quién van dirigidos. Por ejemplo, la foto de Nicolás Rosa en la tapa de la revista pareciera un guiño al docente (como modo de exhibir la inscripción del material en corrientes actualizadas de la crítica literaria argentina) que al alumno.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios empleadas en cada capítulo específico nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) la concepción teórico-epistemológica que subyace en el tratamiento de los textos incluidos en el manual responde básicamente al "enfoque comunicativo" y retoma supuestos de la narratología recuperando sus derivaciones antropológicas y socioculturales. Las problemáticas que se tratan desde la revista están directamente asociadas a las recortadas desde la tradición retórica;

b) cabe decir que si bien en el manual, en el terreno metodológico, se suelen orientar algunas interpretaciones a partir de un criterio estilístico que apunta a rastrear la intencionalidad del "autor" (siguiendo el modelo clásico de la estilística idealista –Spitzer, 1957–), se introducen conceptualizaciones sobre las diferencias entre cuento popular, mito y leyenda (Propp, 1928) que salen del cerrojo que representa para la lectura la sujeción a la "intencionalidad del escritor". Además se recupera el esquema actancial (Greimas, 1966) pero

desde una mirada que permite, junto a los elementos aportados por la perspectiva folklórica anterior, realizar hipotetizaciones respecto de la función social de la literatura en una determinada coyuntura. Se recupera la diferenciación entre "tiempo de la historia" y "tiempo del relato". Si bien no se explicita la procedencia teórica de las categorías que posibilitan elaborar las conceptualizaciones, algunas de las actividades permiten plantear problemas como la distancia entre el horizonte sociocultural en el que el texto se produce y el horizonte desde el que se lo lee, es decir, se incorporan teorizaciones de la estética de la recepción (Jauss, 1986; Iser, 1986) que muestran la complejidad de la tarea interpretativa.

Los tipos de actividades planteadas respetan una secuencia constructiva: se trata de desarrollar pocos contenidos en profundidad y no muchos en extensión. La estructura de trabajo se diseña para recuperar conocimientos previos y los contenidos se presentan de forma recursiva. Muchos de los ejercicios tienden a la resolución de problemas.

Los planteos teóricos y críticos que se exponen en la revista apuntan a reflexionar sobre la diferencia entre "autor" y "narrador", a recuperar interpretaciones de escritores sobre su propia producción incorporando estas voces como una más en el proceso de semiosis textual y a revisar la demarcación teoría de la literatura/literatura;

c) la "literatura" desde el manual es concebida como un discurso que necesita ser leído más allá de las fronteras del texto tal como lo entendía el estructuralismo (sin desconocer la importancia que las categorías de base estructuralista tienen como punto de partida para estas lecturas); desde la revista se recupera especialmente la fuerza cognitiva de la literatura equiparando cierta literatura al papel de la crítica;

d) la selección de textos realizada desde el manual se ajusta al canon tradicional; desde la revista la "desestabilización" del canon se origina en el modo en que se articulan las actividades que comprometen problemas y conceptos de teoría, crítica y literatura.

V.1.4. La propuesta 5

Esta editorial presenta una oferta diferente a la estándar ya que además de los típicos "manuales" incluye dos colecciones: una antología de literatura clásica y contemporánea y una selección de novelas cortas (generalmente de textos traducidos). Describiremos a cada uno de estos conjuntos como "casos" 1, 2 y 3.

Caso 1: los manuales

Cuantitativamente, el lugar que la literatura tiene dentro de los dos manuales que analizamos es importante: la mitad de las unidades del primer libro están dedicadas a cuestiones relativas a literatura y dieciséis de los veintiocho textos seleccionados en el segundo son legibles como literarios. Cualitativamente la literatura aparece tratada como un discurso suplementario, es decir, como otro de los materiales a través de los cuales se "muestra" el funcionamiento de categorías de gramática, de pragmática o de retórica.

Los paratextos gráficos ocupan un lugar importante dentro de los diseños y se recuperan generalmente en las actividades que se proponen; también se utilizan para identificar algunos referentes.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios empleadas en cada capítulo específico nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) a pesar de que se emplean categorías correspondientes al modelo lingüisticista, especialmente de la perspectiva narratológica y del formalismo ruso (Propp, 1928; Todorov, 1966; Shklovski, 1917), la concepción teórico-epistemológica subyacente es pre-estructuralista ya que no se apunta ni siquiera a la integración de los elementos teóricos que se trabajan en el sistema textual (a pesar de que discursivamente los textos enuncien lo contrario);

b) en el terreno metodológico registramos varios problemas como la homologación de las funciones expresiva y poética; el uso del texto literario como pretexto para la enseñanza de categorías gramaticales, lingüísticas, retóricas (categorías que, por otro lado, no se recuperan en función de ayudar a la lectura del texto; de este modo quedarían separadas, por un lado, la tarea que pareciera "subjetiva" e "impresionista" de la interpretación y, por el otro, la tarea "rigurosa" de "identificación" de figuras retóricas, gramaticales, etc., identificación que se propone como fin en sí mismo). A pesar de que no se trabaja con fragmentos, las actividades que se sugieren como recuperación de la lectura derivan en propuestas sobre fragmentos y, en su mayoría, se acotan desde el nivel de la historia (cuestión que, por un lado, provocará que no sea un problema epistemológico el hecho de que no se diferencien textos en lengua TLO y en TLT; pero, por el otro, reducirá el conjunto de problematizaciones posibles a la hora de leer literatura). Destacamos que se distingue el texto dramático de su transposición espectacular;

c) la "literatura" es reducida a la expresión de un contenido, lo que provoca la cristalización de un falso supuesto: acceder a este discurso no resulta problemático en tanto sólo exige parafrasear el relato o intuir los sentimientos del sujeto que enuncia; por otro lado, opera como un material "útil" al servicio de la enseñanza de conceptos supuestamente más "complejos" (con-

ceptos de gramática, de retórica, lingüística, etc.); se verifica una sujeción a los géneros clásicos;

d) la selección de textos realizada no problematiza el canon tradicional.

Caso 2: la antología de literatura "clásica y contemporánea"

• ESOPO, FEDRO, LA FONTAINE y otros: *Fábulas.*[7]

• SERRAT, PÁEZ, MILANÉS, HEREDIA, YUPANQUI y otros: *Juglares de hoy.*[8]

• DICKENS, C.: *Una canción de navidad.*[9]

• DISCÉPOLO, A.; *Mateo* y CHEJOV, A.: *La tristeza.*[10]

• STEVENSON, R.L.: *El extraño caso del Dr. Jekill y Mr. Hyde* (con introducción y ejercitación a cargo de Teresita Valdettaro).[11]

• POE, E.A.; CORTÁZAR, J.; SAKI; LOVECRAFT, H.P. y otros: *Cuentos clasificados T.*[12]

• WALSH, R.; PONIATOWSKA, E.; CAPARRÓS, M. y otros: *Literatura y periodismo.*[13]

Una lectura del índice de los textos que conforman esta colección exhibe el modo en que teóricamente se trata al objeto:[14] primero se presenta el marco conceptual desde el cual se realiza el abordaje, luego se transcriben los textos (completos) y finalmente se conectan los dos discursos anteriores a través de actividades que, por lo general, apuntan a la resolución de problemas. Finalmente se agregan datos informativos y se consigna la bibliografía consultada por el autor de cada libro.

El lugar del material paratextual gráfico generalmente es muy importante,[15] no sólo por el espacio físico que ocupa sino porque, o bien es retomado en las actividades de resolución o bien juega como elemento que desde lo visual apunta a recuperar y/o incorporar datos relativos al contexto de producción de la obra.

El análisis de las estrategias de abordaje de los textos literarios nos permite enunciar las siguientes conclusiones:

a) la concepción teórica desde la cual se propone la lectura es explicitada en cada caso y manifiesta fuertes conexiones con las líneas actuales de los estudios literarios: las categorías de análisis no aparecen de modo "caprichoso" sino que operan como verdaderos instrumentos que habilitan la potenciación de los datos que se retoman en las operaciones de interpretación.

Cada uno de los textos está diseñado por un especialista distinto. Esta decisión supone el reconocimiento de pluralidad de puertas de entrada a la literatura ya que cada uno de los especialistas suele trabajar desde un marco teórico diferente;

b) en el terreno de análisis metodológico se transponen problemas como la variación de los sentidos de los textos según el contexto de recepción, la puesta en debate de la demarcación filosofía/literatura. Logran revisar categorías tanto de la teoría literaria como de la historia de la literatura que fijan órdenes, clasificaciones, etc., a partir de los cuales se estudian las producciones de los escritores. Remarcan el valor político de la escritura. Explicitan las mediaciones que ejercen las adaptaciones, las traducciones, etc., en las fijaciones de las versiones de los textos en lengua no española. Reflexionan sobre el modo en que los autores recuperan los textos de sus predecesores en sus escrituras y sobre cómo aparecen en las obras reflexiones metaliterarias.

A través de los análisis que se proponen se trabajan problemas centrales de los estudios literarios actuales como la inconmensurabilidad de los modelos teóricos, la inagotabilidad de los sentidos de un texto literario, la diferenciación semiótica entre el texto literario y el espectacular, la recepción como acción que pone en funcionamiento al texto como mecanismo incompleto, los "anteojos teóricos" como factores mediatizadores de la lectura, la intertextualidad como marca inevitable de lectura (inherente a ella y, por lo tanto, punto de partida y no de llegada de los análisis de textos),[16] los modos en que se desarrollan y modifican los paradigmas escriturarios.

Detectamos algunos casos de ejercicios que apuntan a la recuperación de información pero en número muy reducido ya que la mayor parte de las tareas de descripción (de categorías gramaticales, lingüísticas, retóricas, etc.) son retomadas luego para construir las hipótesis de lectura o como puntos de partida para la resolución de problemas.

Se verifican constantes aclaraciones de términos que pudieran ser desconocidos por el estudiante y que son necesarios para que el concepto nuevo que se incorpora pueda ser comprendido.

Se consigna un espacio para la reflexión sobre el modo en que se piensa la literatura y su transferencia didáctica;

c) desde esta propuesta editorial se intenta cumplir lo que se repite en el prólogo de cada libro de la colección: "...reflexionar sobre el texto, no desde el extremo de considerarlo un producto inmanente ni tampoco un reflejo" sino como un objeto sobre el que se han cristalizado un conjunto de saberes y que requiere necesariamente nuevos modos de lectura. La literatura es concebida como una productividad, como un objeto autónomo, como un discurso portador de conocimientos y de valores éticos, políticos e ideológicos, a veces polémicos, contestatarios (lo que la vuelve vulnerable ante la censura); lejos de ser concebida como un producto, se la pone en relación con otras manifestaciones artísticas y con otras formaciones discursivas exaltando su carácter "esencialmente intertextual". También se abre la conceptualización sobre la inscripción de textos como literatura por efecto de recepción

relativizando la demarcación literatura/no literatura desde el criterio de intencionalidad del autor. Se revisa la clasificación genérica clásica.

Cabe aclarar que se registran casos aislados de uso instrumental de textos;

d) la selección realizada problematiza el canon y aporta los elementos categoriales para entender dicha apuesta.

Caso 3: la selección de novelas cortas

- GRENIER, Christian: *El pianista sin rostro* (traducción: Valeria Joubert).[17]
- ————————: *La chica de 2º B* (traducción: Valeria Joubert).[18]
- *Propuestas de trabajo para docentes sobre "La chica de 2º B" y "El pianista sin rostro"*.

Estos textos ponen de manifiesto los estereotipos de ciertos materiales construidos para adolescentes. Estereotipos no sólo desde el plano teórico-conceptual sino desde el lingüístico, el formal y el gráfico: utilizan un lenguaje coloquial (incluso infantilizado), no incluyen bibliografía, no presentan índice y un texto remite a la lectura del otro (se cuenta una misma historia desde la perspectiva de cada personaje: la "pianista" y el "chico").

El análisis de las estrategias de abordaje empleadas en cada texto nos habilita a enunciar las siguientes conclusiones:

a) el tratamiento de los textos subestima al receptor ya que el único aspecto al que se apunta es a la explicitación de "impresiones", "sensaciones", "gustos" y "preferencias" a partir de las historias narradas;

b) los análisis inscriben a las prácticas en lo que denominaríamos un "taller de reflexión moral y cívica" más pertinente para las clases de "formación ética y ciudadana" que para las de "literatura": se sugieren tareas que apuntan a la recuperación de elementos de la narración para reflexionar explícitamente sobre la vida de cada alumno, para la fijación de juicios morales e incluso para la revisión de conceptualizaciones musicales. Se advierte un uso instrumental de la literatura que actúa todas las intromisiones que Díaz Rönner revisara ya en su polémico y ácido *Cara y cruz*... (Díaz Rönner, 1988). Los enunciados de algunas de las actividades transparentan prejuicios adultos en relación con los adolescentes: prejuicios sobre sus representaciones, sobre las relaciones que establecen entre ellos, sobre sus competencias discursivas;

c) la "literatura" es concebida como un discurso lúdico, entretenido, que permite formar al sujeto en valores morales. Es decir, es la definición más próxima a la que registramos en las conceptualizaciones legibles desde los CBC;

d) resulta obvio decir que textos como los seleccionados no contribuyen a desestabilizar ningún canon sino, más bien, a fijar un estereotipo empobrecedor respecto de lo que la literatura "es" y respecto de su "utilidad".

Cabe agregar que la incorporación de un cuadernillo para el docente con actividades sugeridas es coherente con la propuesta del material para los alumnos: es evidente la subestimación de los destinatarios a los que apunta esta colección.

V.2. Hegemonías y grietas en las propuestas editoriales: una lectura

Sintetizamos los resultados del análisis de las propuestas editoriales dando cuenta de cada uno de los puntos descriptos en este capítulo, es decir de la concepción teórica elegida por cada propuesta (a); las operaciones metodológicas promovidas (b); la concepción de "literatura" que se exhibe (c) y la configuración del canon textual (d).

Podemos decir que, en líneas generales, registramos:

a) predominio de marcos teóricos derivados del modelo lingüisticista (estructuralismo, estilística, etc.) o de perspectivas como el "enfoque comunicativo" que reducen los problemas que plantea el estudio de la literatura como "colectivo";[19] presencia de puntos de vista dominantes en épocas previas a la emergencia del modelo lingüisticista (concepciones románticas, pre-estructuralistas). Por otro lado, cabe precisar que los marcos están implícitos en las conceptualizaciones operantes ya que en pocos casos ("antología de literatura clásica y contemporánea" –propuesta 5–; "un manual y una autora particulares" –propuesta 4–) se exhiben como tales, y explicitan la bibliografía de base utilizada;

b) en el plano metodológico predominan actividades que apuntan a la recuperación de información, interpretaciones de textos a partir de fragmentos, análisis que reducen la literatura al nivel de la historia, homogeneización de objetos (ejemplos: no se suelen diferenciar las consecuencias epistemológicas que supone trabajar con TLO y TLT; no se suele dar cuenta de las diferencias semióticas implicadas en el estudio de textos dramáticos y las transposiciones teatrales), subordinación del texto literario y de sus problemas epistemológicos a la enseñanza de categorías de la gramática o la retórica, falta de integración de los resultados parciales de las actividades (concepción compartimentada del conocimiento), predominio de malas preguntas didácticas (recordamos que en el capítulo II formulamos un conjunto de preguntas que apuntaban precisamente a revisar el sentido didáctico del preguntar en un proyecto educativo);

c) concepción de la literatura como expresión de un contenido avalando el binomio forma/fondo, como producto determinado por el contexto o como resultado de la intencionalidad del autor; uso de la literatura como pretexto para la didascalia; reducción de la literatura a los géneros tradicionales; sim-

plificación de la función de la literatura a un concepto trivializado de placer (¿evasión?);

d) sujeción casi absoluta al canon ortodoxo: los manuales que problematizan el "canon tradicional" lo hacen sólo desde la perspectiva genérica en tanto incluyen textos legibles hoy como literatura por efecto de su proceso de recepción en determinadas coyunturas.

Pensar desde este lugar la transferencia de la literatura supone incluirla en un sistema en el cual su potencial subversivo se mantiene en el terreno de un "rastro" que se oculta o que apenas llega a la superficie para ser nuevamente eclipsado. Podemos hablar entonces de una coherencia entre la propuesta de la comunidad editorial con las formulaciones generadas desde la comunidad de gestión.

Si leemos desde un punto de vista cuantitativo los resultados que ha arrojado el análisis de las propuestas elaboradas por la comunidad comercial diremos que las posibilidades de exhibir el "rastro subversivo" al que hacíamos mención son escasas.

No obstante, aun desde las ofertas de la comunidad editorial, es posible hallar una fisura. Tal como sucedía con el análisis de las fuentes consignadas en el capítulo anterior, la fisura está producida, en parte, por las producciones de "personas" que participan simultáneamente en más de una comunidad y, por la otra, por una editorial emergente.

Resulta peligroso recoger el guante que desde el campo de los estudios de la literatura nos plantean las teorías suscriptas en las tradiciones retórica, sociocrítica y psicocrítica. Puede ser desestabilizante pensar el mundo desde los anteojos de la literatura, leída desde estos marcos...

Sin embargo, desde algunos pocos espacios de la comunidad comercial se decide correr el riesgo: en la muestra que recortamos esto se evidencia en la oferta de la propuesta 5 (caso 2) y en la propuesta 4 (caso 2, revista). No es nuestro objetivo determinar si esta "apuesta" responde a un fin comercial dado que el resto de las producciones de las mismas editoriales (propuesta 5, casos 1 y 3; propuesta 4, caso 1 y caso 2 –manual–) no arroja resultados positivos desde el punto de vista teórico y epistemológico: en estos casos se fijan los estereotipos rastreados en el resto de las ofertas. Sólo diremos que desde el punto de vista desde el cual recortamos esta investigación es importante descubrir que al menos algunas de las producciones gestadas desde la comunidad editorial abren una grieta en la aparente homogeneidad discursiva instalada en el mercado (debiéramos aclarar: en las producciones de mayor venta dentro del mercado de libros de texto destinados al nivel elegido para este estudio) respecto de las formas de pensar la lectura de la literatura en la escuela.

Enseñar "literatura" desde las últimas producciones teóricas supone trasponer un objeto difícilmente delimitable, difícilmente sujetable. Objeto que nos interroga desde un lenguaje con pocas perspectivas de normalización. Y nos interroga desde un registro que no pueden asumir otros discursos sociales: si recordamos lo que Barthes dice en la *Lección inaugural* (Barthes, 1977) respecto de la relación que la literatura sostiene con el poder, o si recordamos el modo en que Foucault (1966) sitúa a la literatura en relación con el resto de las formaciones discursivas, tenemos que enseñar "literatura" podría ser considerado, como mínimo, una actividad "peligrosa" en la medida en que puede ser (des)veladora de la materialidad de lo discursivo, de la importancia de lo retórico y lo creativo por sobre las pretendidas "verdad", "asepsia" y "objetividad" de tantos (meta)lenguajes o pseudometalenguajes contemporáneos.

Pese a lo anterior, en los dos casos editoriales citados se recoge el desafío que plantean estas teorías. Casos que nos permitimos encuadrar dentro de los lineamientos que Litwin incluye en el diseño de su "nueva agenda didáctica" (Litwin, 1996). Casos coherentes con lo que Panesi (1996) pareciera desear para los proyectos didácticos: la asunción de que enseñar literatura es fundamentalmente "contagiar un entusiasmo", sabiendo que lo que se enseña no es "literatura" sino "teoría literaria".

Notas

[1] Por ejemplo, en la propuesta 4, la autora de uno de los textos participa también en la organización de un curso de perfeccionamiento destinado a los docentes (Prociencia, Conicet y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación). Tuvimos en cuenta este dato y lo consideramos importante dado que, como hemos mostrado en nuestro análisis de los materiales destinados al perfeccionamiento docente, estos casos en los que hay "personas" que simultáneamente integran dos comunidades de trabajo pueden indicar situaciones de "crisis" de los discursos aparentemente hegemónicos de una de las comunidades precisamente por la transferencia que esta "persona" pueda hacer de producciones derivadas de la otra de la que también participa. En el caso que aquí analizamos se da una triple pertenencia ya que esta profesora integra, simultáneamente, la comunidad académica, la comunidad de gestión y la comercial.

[2] Cabe consignar que en este anexo se incluyeron 395 muestras de los textos literarios analizados. Por razones de economía en esta versión no se incluyen dichos datos.

[3] Con la palabra "lugar" estamos queriendo dar cuenta del "modo" en que aparece la literatura dentro de la propuesta: ¿aparece en un capítulo aparte?, ¿se la incluye como un discurso más?, ¿cuánto espacio se le concede al texto literario en relación con los restantes?, etc.

[4] La relevancia de la aclaración respecto de la presentación "cualitativa" o "cuantitativa" que tiene lo literario en una propuesta editorial está dada porque creemos necesario distinguir los casos en que realmente se abordan temáticas relacionadas con el texto literario de los casos en que éste es usado como pretexto para otras actividades. Por ejemplo, nos encontramos con textos que, aparentemente, dedican a la literatura un espacio considerable, mas luego resulta que la literatura está subordinada a la enseñanza de gramática o normativa.

[5] Cabe aclarar que son excepcionales los casos en los que los planteos teórico-conceptuales que se introducen se recuperan para las actividades interpretativas.

[6] Reiteramos que cuando decimos "todas las comunidades" estamos refiriéndonos a las que han sido objeto de nuestro estudio, es decir, según nuestra construcción del objeto de investigación.

[7] Lectura sugerida desde 6º año.

[8] Lectura sugerida desde 8º año.

[9] Lectura sugerida para EGB 3.

[10] Lectura sugerida desde 9º año.

[11] Idem.

[12] Lectura sugerida para EGB y/o Polimodal.

[13] Idem.

[14] Registramos una excepción.

[15] Idem.

[16] Idem.

[17] Lectura sugerida desde 9º año.

[18] Idem.

[19] Recordamos que, cuando hablamos de los estudios de la literatura como "colectivo", nos estamos refiriendo al tipo de trabajo teórico efectuado sobre la producción discursiva llamada "literatura" que intenta establecer generalizaciones sobre su objeto; la diferencia que realizamos respecto de la "crítica" es que ésta trabaja sobre obras puntuales.

Capítulo VI

La literatura desde una agenda didáctica alternativa: lineamientos de una propuesta

VI.1. El *aula de literatura* como construcción teórica, política y ética

Nos gustaría iniciar este apartado retomando un concepto de Foucault (tal vez uno de sus conceptos más agudos) como un modo de revisar no sólo la condición de la literatura en la escuela hoy sino también la condición de nuestros cuerpos en relación con el objeto que enseñamos en las aulas de literatura de la escuela actual.

Cuando Foucault desarrolla el concepto "normalización" pone en evidencia los mecanismos de abolición de las prácticas que no se ajustan al molde de lo "idéntico" en el seno de una cultura. Más precisamente, en diferentes organismos e instituciones de las culturas: fábricas, escuelas, cárceles, hospitales, etc. Organismos de agrupación y de socialización, pero también de individualización, serialización y descomposición que, tal vez, se plasmen más nítidamente en el diseño arquitectónico de Jeremy Bentham, el ideario de uno de los dispositivos que de modo más "visible" ha cooperado en la operación de normalización entendida en el sentido amplio de sujeción del propio cuerpo (de sus pulsiones, de sus movimientos, de sus gestos, de sus tiempos de descanso o de actividad, etc.) a otro que observa, vigila y, según las ocasiones, sanciona.

Debemos a Bentham el panóptico. Un sistema de vigilancia y castigo que disponía a cada individuo en celdas separadas para inhabilitar la relación con los demás y para permitir su control.

Foucault muestra cómo este dispositivo carcelario se extiende a la sociedad entera de manera menos perceptible, pero no por ello menos efectiva. Dis-

positivo que supone una disciplina general de la existencia. Una existencia observada y, eventualmente, castigada. Una existencia controlada que "optimiza" el funcionamiento carcelario pero también fabril, escolar, hospitalario y militar al facilitar el fortalecimiento del poder mediante el control de quien puede ver sin ser visto. Un gran ojo al modo de la pesadilla que Orwell narra en *1984* o Terry Gilliam en *Brazil*.

El poder panóptico es un poder que tiene como efecto al individuo: lo produce como sujeto "sujetado", lo crea a medida que lo doma, lo marca, lo cerca y lo obliga a ceremonias, le exige signos, lo fuerza a múltiples trabajos clasificándolo de acuerdo al patrón de lo "normal" y a su grado de sujeción o distanciamiento de la "regla". De este modo, la "identidad" se establece desde afuera, desde una "ley de verdad" que uniforma, que señala la diferencia, pero para excluirla.

Se reticula el espacio del cuerpo, sus movimientos, sus ritmos. Se fabrican cuerpos obedientes, dóciles. Es el modelo del cuadro analítico (cada individuo posee su lugar y no se confunde con el de ningún otro) que opera a la vez como "técnica de poder" y como "procedimiento de saber": esa distribución ordenada posibilita la construcción de un saber a partir de la observación cotidiana del sujeto y, de ese modo, se puede controlar sus actos a partir de una evaluación de regularidades.

No obstante, los sujetos no estamos ni completamente autodeterminados ni completamente sujetados por el poder en la medida que nuestras conductas también contribuyen o a consolidarlo o a desarticularlo. Los límites que se nos imponen, aunque sean represivos, nos brindan la posibilidad de tener una identidad y la capacidad de actuar, que incluye la de resistir el poder que nos ha hecho ser lo que somos. La resistencia y la transgresión son posibles porque en las relaciones de poder no hay estado de completa dominación: si el poder es en realidad una red abierta más o menos coordinada de relaciones, una de las estrategias de resistencia consistiría en advertir esas aberturas y comenzar a trabajar a partir de ellas. Recordemos que Foucault denuncia estos mecanismos desde una de las esferas del poder universitario francés. ¿Sería por ello contradictorio? No en la medida en que sus teorías no promueven el caos o la anarquía sino la revisión respecto de las operaciones constitutivas de la subjetividad y la interpelación a modificar lo que es posible desde el seno mismo de las instituciones de poder.

Desde este lugar retomamos el concepto de "normalización" con el objetivo de vincularlo con otro: el concepto de "intelectual" según Giroux. Vínculo que nos permite revisar nuestras rutinas como trabajadores de la cultura. Rutinas entre las que se encuentra el modo de situarnos frente a los sistemas teóricos, a las propuestas supuestamente críticas originadas desde las universidades, al pensamiento "políticamente correcto" que dice lo que todo el mun-

do dice (al modo de un *habitus*). Rutinas que es necesario desnaturalizar y empezar a observar desde horizontes que nos vuelvan a situar como intelectuales toda vez que pensemos que un intelectual es aquel que puede permitirse buscar en lugares en los que tal vez nadie ha buscado, pensar a contrapelo si cree que es válido hacerlo, no repetir consignas que no suponen una apuesta vital desde lo ético y lo político especialmente porque en cada apuesta vital también hay un sentido estético: lo que nos gusta y lo que no nos gusta atraviesa fuertemente cada una de nuestras actividades por más que no sea del todo "correcto" admitirlo (también lo correcto y lo incorrecto se traza desde casillas y marcos a los que en muchas ocasiones estamos sujetados).

Es necesario recordar que cada una de las creencias y rutinas que cada docente adopta diariamente tiene una naturaleza histórica y social que debiera ser objeto de su reflexión: debiera ser objeto de reflexión revisar si se aceptan todos los contenidos de los CBC, si se usan los manuales que todos usan o se crean materiales propios, si se trabajará desde el "enfoque comunicativo" o desde otra tradición; debiera ser objeto de reflexión esta misma prescripción que estamos escribiendo y que ustedes están leyendo en este momento. Si esto no sucediera, el docente, el lector de este trabajo puede estar convirtiéndose en un "técnico" que aplica lo que otros deciden. Un sujeto-sujetado, fácilmente normalizable o normalizado.

En contraposición al técnico, el docente que deseamos ser o el que quisiéramos formar desde nuestras aulas se acerca al "intelectual transformativo" que describe Giroux (1990).

Siguiendo a Giroux entendemos que un "intelectual transformativo" es el profesional que piensa al conocimiento como una construcción problemática, que puede realizar y ayudar a otros a realizar lecturas críticas, es decir, lecturas que problematicen lo que hasta entonces se trataba como "evidente", "natural", "aséptico", "normal".

Giroux pone mucho cuidado en desligar el término "intelectual" de su uso tradicional y de nociones relacionadas con el elitismo y la excentricidad. Por el contrario, liga su rol con el compromiso con la enseñanza como práctica emancipadora, con la creación de instituciones educativas como esferas públicas democráticas (toda vez que la palabra democracia se lea también como aceptación del disenso). Los intelectuales transformativos se toman en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes y con el conocimiento. Conocimiento que se transmite a partir del discurso y que, por lo tanto, no está al margen de la ideología.

Si advertimos que el discurso es fuente y producto de diferentes comunidades de producción y que actúa legitimando configuraciones temporales, espaciales y narrativas que conceden una determinada interpretación de los hechos (interpretación marcada por la comunidad o sector del que proviene

el intérprete), cabe asumir una postura crítica respecto de los productos que recepcionamos y luego transferimos o acatamos como "naturales" así como a las interpretaciones de nuestros "éxitos" y "fracasos" (éxitos y fracasos de los docentes y de los alumnos).

Por otro lado, es necesario llamar la atención sobre un hecho aparentemente desapercibido: en las prácticas de enseñanza de nuestra disciplina, la literatura, intervienen un conjunto de mediatizaciones discursivas que modelan dichas prácticas: la didáctica de la literatura (comprendida como el entramado transdisciplinar descripto en el capítulo II), las prescripciones ministeriales (establecimiento del curriculum, pautas y recomendaciones metodológicas, etc.) y, finalmente, entre otras, las propuestas editoriales. Se elabora así un *currículum operante* a partir de una configuración de fuerzas de poder puestas en lugar de supuesto-saber (tomamos el término de Lacan). Fuerzas que, en ocasiones, parecieran actuar "sobre" el docente y no "con" él.

Recordemos, junto a Alicia De Alba, que un curriculum en su versión ideal es una "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales" (De Alba, 1994: 52). En el caso de nuestro país, cabe analizar qué sectores han decidido los núcleos básicos comunes de lo enseñable en las escuelas. Cabe analizar qué podemos hacer como profesores para revisar lo que creemos que es necesario mejorar ya que, como la misma De Alba reconoce, la síntesis que deriva en un curriculum suele realizarse a través de "diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social" en un proceso que es "profundamente histórico y no mecánico y lineal" (De Alba, 1994: 53).

En este sentido, tal vez se deba advertir que estamos en uno de los eslabones de este proceso de cambio. Tal vez podamos intervenir activamente para que lo que en principio fue excluido se incluya. Y los actores educativos al frente de las aulas tienen mucho que aportar.[1]

El concepto de De Alba nos reenvía al contexto en el cual se desarrolla el proceso de determinación curricular, es decir, a la sociedad en la que diferentes sectores luchan (o debieran luchar) por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses y creencias.

Nuestra creencia en la importancia de una buena formación teórica que permita decidir desde dónde posicionarse a la hora de modelar las prácticas de enseñanza de la literatura motiva la escritura de este trabajo. Creemos firmemente que conocer las variadas posibilidades que brindan los estudios de la literatura ayuda a decidir qué construcción del objeto se ofrecerá a los estudiantes; conocer que las reflexiones que la didáctica de la literatura elabora a partir de las prácticas de los docentes en ejercicio ayudan, a partir de analogías, contrastes, establecimiento de discusiones, etc., a ejercitar un control

epistemológico sobre los propios quehaceres y a fomentar la discusión y el debate respecto de los modos posibles de encarar nuestro trabajo sin buscar fórmulas ni recetas válidas para todo contexto sino análisis en base a situaciones puntuales.

Por otro lado, creemos que es fértil mostrar articulaciones y desarticulaciones entre las conceptualizaciones elaboradas desde diferentes comunidades de pensamiento sobre la enseñanza de la literatura a partir de poner de manifiesto el poder de los docentes para decidir –de acuerdo con sus propios credos teóricos, epistemológicos, políticos, éticos y estéticos– cuáles son los contenidos que es necesario que sus estudiantes "conozcan, crean o entiendan" (Litwin, 1996).

Los profesores no son simples receptores pasivos de los enunciados proferidos desde los espacios oficiales sino que han sido formados (o debieran haber sido formados) para intervenir como sujetos activos y críticos en el proceso de determinación curricular,[2] aprovechando los intersticios existentes entre las propuestas de cada uno de los sectores.

Si un curriculum, lejos de ser una organización neutral, se nos presenta como un discurso teórico que convierte la dimensión política en un hecho pedagógico (Giroux, 1990: 184), tenemos que el profesor que no se permite discutir los supuestos incluidos en el curriculum que ejecuta o en las transferencias que realiza corre el riesgo de estar atrapado en el sistema de normalización que con tanta precisión describe Foucault. Definiciones "culturalmente" construidas pueden ser digeridas como "naturales" y aceptadas (tal vez por desconocimiento de otras perspectivas o de quiebres en los discursos que se consideran "legítimos") como "la verdad" en torno al problema en cuestión.

Y mientras escribimos recordamos el relato sobre Rosa del Río que Sarlo incluye en *La maquinaria cultural*... (Sarlo, 1998).

Usando la primera persona del singular, Sarlo hace hablar a Rosa del Río, maestra formada en el auge teórico de la escuela activa. El trabajo de Sarlo pone a dialogar las declaraciones de Rosa del Río con los textos escolares de la época y los escritos "tremendamente eficaces" en la reproducción de la ideología estatal. Textos que Rosa recibe, lee y acata: el *Monitor de la Educación Común* (publicado por el Consejo Nacional de Educación), la revista *La obra*, etc. El poder del relato de Sarlo está en el modo en que muestra cómo Rosa actúa como un "robot estatal" que tergiversa y banaliza el sentido de las teorías que suponía estaba actuando con sus prácticas. Prácticas con fuertes marcas de racismo y violencia marcadas por modelos ideológicos higienistas y por su propia historia personal, por el modo singular en que se había compuesto su subjetividad: "Exageradamente, entusiastamente, Rosa del Río es un producto del normalismo y de la escuela pública: un robot estatal, podría decirse, identificado poco críticamente con los objetivos de la institución de la que for-

maba parte y que le había permitido a ella misma recorrer un camino exitoso. De su discurso y de su práctica está ausente toda alternativa que no se ajustara a la ideología escolar media" (Sarlo, 1998: 75).

Lo descarnado del relato está en el modo en que muestra hasta qué punto Rosa del Río actúa por "desconocimiento" de otra posibilidad fuera de la vehiculizada por las autoridades educativas. Rosa actúa el curriculum estatal en todos los aspectos que en 1890 eran esperables. Su actualización didáctica de "baja intensidad teórica" no recibe otros aportes que las consignas estatales que reproduce y, por lo tanto, no hay juego dialógico. No hay posibilidad de confrontar cuando los textos que se leen van y vienen, todos, en la misma dirección: "Robot estatal: Rosa del Río pensó que había cumplido las tareas para las que se la había designado, sin poner nunca en cuestión su contenido y valores. Realización exitosa de la ideología escolar, esta ideología la habitó con los reflejos de un sentido común construido desde la infancia en el marco de instituciones que eran, a su vez, tremendamente efectivas. Leer en paralelo El *Monitor de la Educación Común*, publicado mensualmente por el Consejo Nacional de Educación, implica seguir, paso a paso, la producción institucional del discurso que Rosa del Río enuncia en su versión cotidiana" (Sarlo, 1998: 76).

Retomamos el relato de Rosa del Río porque siempre tememos, desde diferentes accidentes, desde nuestra coyuntura, repetir el modelo Rosa-del-Río toda vez que acatamos sin analizar, sin discutir, así como toda vez que creemos estar respondiendo de modo contrahegemónico, toda vez que creemos estar en posición disidente. Tememos acercarnos a Rosa del Río cada vez que nos vemos próximos a las descripciones que de modo certero Giroux incluye como propias de la "racionalidad técnica" más que del pensamiento crítico.

Fuera de nuestra subjetividad, advertimos en la actitud de acatamiento tanto de los CBC como de las propuestas editoriales circulantes una fuerte proximidad con estos conceptos que describen prácticas preocupantes... Pero insistimos: no sabemos con certeza en qué punto está situado nuestro propio "pensamiento", nuestras propias decisiones cotidianas frente a nuestros alumnos.

Dice Giroux que la perspectiva que domina el punto de vista tradicional sobre instrucción y curriculum traduce la lógica de la "racionalidad técnica", preocupada más por resolver cómo alcanzar "X" que analizar qué implica alcanzar "X"; preocupada más por resolver cómo alcanzar "X" que en desentrañar por qué alcanzar "X" es importante. Refiriéndose a los materiales escolares circulantes en la sociedad estadounidense afirma que éstos controlan las decisiones de los profesores. Manuales que reducen el rol docente al papel de un técnico sumiso que ejecuta las instrucciones de otro.

Siguiendo a Mac Laren, creemos que las reflexiones sobre la enseñanza seguirán teniendo razón de ser mientras existan tensiones y contradicciones entre lo que "es" y lo que "debe ser" (o, tal vez, entre lo que "es" y lo que se cree

que "debiera ser"). Y es porque creemos que hay una brecha entre lo que es y lo que debiera ser en el campo de los materiales que mediatizan la enseñanza de la literatura –en el nivel recortado en esta investigación–, que escribimos este trabajo. Y es porque creemos que el conocimiento de las discusiones generadas en el campo de los estudios de la literatura ayuda a decidir cómo enseñar literatura que escribimos este trabajo; no porque suponemos que el docente deba enseñar en su aula de EGB3 "teoría literaria" sino porque nuestra propia práctica nos ha mostrado que un docente formado en este campo puede decidir mejor desde qué ángulo presentar la mirada sobre el objeto, así como un docente lector puede decidir mejor qué textos dentro de la amplia producción literaria elegir para un grupo puntual de alumnos. Del mismo modo, un docente que escribe puede ayudar con mayores conocimientos a sus alumnos a revisar su escritura o a producir sus primeros borradores.

Creemos que es importante advertir la relación que existe entre "teoría" y "hechos". Las teorías actúan como un conjunto de filtros a través de los cuales las personas captan la información, seleccionan los hechos, definen los problemas y, eventualmente, desarrollan las soluciones (Kuhn, 1962).

Si se advierte que los "marcos" y los "hechos" forman parte inseparable de lo que llamamos "conocimiento" (la construcción de los objetos está parametrada por los anteojos teóricos desde los cuales los observamos y los fijamos como tales) se empezará a revisar la concepción limitadora de tratar las clasificaciones, las descripciones y las generalizaciones como información transparente.

Si el conocimiento se concibe como algo más que un retrato neutral de hechos, puede analizarse más críticamente qué tipo de nexo se está estableciendo entre hecho y representación cada vez que a un estudiante se le presenta una visión de los problemas en lugar de otra. En definitiva: asumir el rol docente supone un lugar de decisión en el que la inocencia (teórica) es un error no sujeto a disculpas. En términos de Litwin (1996) podríamos preguntarnos si el punto de vista que mostramos es el mejor que puede aproximársele a nuestros estudiantes desde los aspectos teórico, epistemológico, político y ético.

El discurso como producto de una comunidad (Kuhn: 1962) que tiene su expresión concreta en las configuraciones disciplinares se nos presenta como el primer punto a poner en discusión al momento de reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas. Es necesario, entonces, revisar los textos que se ciernen sobre las escuelas en forma de documentos curriculares, prescripciones metodológicas, etc., como un conjunto de recursos y prácticas en la lucha por privilegiar formas específicas de designar, organizar y experimentar los hechos. Formas relativas susceptibles de ser modificadas por otras, siempre que sea conveniente hacerlo desde los aspectos teórico, epistemológico, ético y político.

Creemos que los docentes debiéramos tener, a la hora de planificar nuestras prácticas, una justificación teórica y epistemológicamente sólida de la estructuración que elegimos dar al objeto que presentamos a nuestros alumnos. El tono prescriptivo de nuestro enunciado, dado por el verbo "deber" conjugado en subjuntivo, obedece a que sostenemos que sólo el esclarecimiento de las consecuencias epistemológicas que se derivan de las decisiones teóricas le permite al docente un real posicionamiento ético y político.

VI.2. Sobre la necesidad de una relectura de nuestros "éxitos" y de nuestros "fracasos" en la enseñanza de la literatura

Calidad, eficacia, eficiencia, rendimiento. Palabras iteradas en el vocabulario de los textos sobre educación producidos desde la reforma educativa a esta parte por los organismos de gestión; palabras que los medios de comunicación disparan a granel contra la escuela atacando, entre otras cosas, sus bajos rendimientos en "comprensión de textos", opinando sobre los problemas de lectura en los ingresos universitarios y formulando extraños porcentajes en relación con la cantidad de huelgas docentes realizadas "después de la dictadura" (esta precisión fue realizada por uno de los diarios de mayor tirada nacional en el año 2001). La lista podría continuar.

En este marco, nuevamente una frase de Giroux nos permite repensarnos: "El lenguaje de la eficacia y el control promueve la obediencia más que la crítica" (Giroux, 1990: 44). Desde aquí, entonces, realizamos algunas preguntas a modo de relectura de la versión oficial de nuestros éxitos y de nuestros fracasos en tanto educadores del área en la que se desarrolla este escrito. Relectura que involucra una revisión de los modos en que se producen los controles de la calidad del sistema educativo y, en particular, de un área del sistema educativo. Relectura que apunta a replanteos respecto del modo en que se piensa la producción editorial de textos didácticos a los fines de revisar cómo recaen sobre los docentes las consecuencias de un trabajo que el Estado debería organizar mejor (organización que involucra desde la planificación de los ciclos para la escolaridad hasta los sueldos de los trabajadores).

En primer lugar, cabe considerar el marco en el que se produce este diagnóstico negativo sobre lo que se hace en las escuelas. Diagnóstico que se traza a partir de lo que aprenden los alumnos. Estándares derivados de instrumentos evaluativos de la "calidad" que han sufrido, según nuestro parecer, muy poca discusión.

Justamente recordamos que en el contexto del IV Congreso Nacional de Didácticas de la Lengua y de la Literatura desarrollado en Córdoba en el año 2000, una especialista planteaba, en su conferencia, preguntas para la inves-

tigación a partir de los resultados de los Operativos de Evaluación a nivel nacional llevados adelante por el Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa. Recordamos que cuando le formulamos una pregunta sobre el diseño de los instrumentos empleados para la evaluación en el área "Lengua", esta especialista responde desautorizando nuestra interrogación: "evidentemente esta persona tiene dudas respecto de la validez del instrumento".

Tal vez sería bueno analizar si no es pertinente y útil tener dudas respecto de la validez del instrumento. ¿O deberíamos aceptar todo lo que viene diseñado y sellado por el Estado como técnicos normalizados que simplemente acatan y ejecutan?

En la versión escrita de la conferencia advertimos que Fabietti toma ciertos recaudos sobre este problema al remarcar los límites dentro de los cuales intenta moverse su reflexión: "Para comprender las limitaciones del análisis que sigue debe tenerse presente que toda situación de evaluación ocurre dentro de un contexto determinado que queda fijado por las características del instrumento utilizado" (Fabietti, 2003: 71). Luego agrega: "Análisis psicométricos pueden ser realizados a fin de controlar si un instrumento es válido... Cuando no disponemos de información sobre la validez de un instrumento, como es este caso, debemos ser muy cautos en el momento de la utilización de la información que arroja la aplicación del mismo. Específicamente esta situación pone límites a las posibilidades de generalizar sin más en términos de dificultades halladas ya que los datos a los que nos referiremos reflejan problemas de los alumnos con ciertos textos particulares a los que le acompañan preguntas también particulares" (Fabietti, 2003: 72).

Sin embargo, a la hora de interpretar los resultados, su posición apunta a consolidar la visión sobre las escuelas que luego favorecerán diferentes medios a partir de la difusión acrítica de estos mismos datos. Fabietti trabaja sobre comprensión lectora tomando los resultados del operativo de evaluación de la calidad del año 1999 en EGB. Remarca la distancia entre lo esperado y la deficiencia observada: "El resultado óptimo esperable debería aproximarse al 100%, lo cual indicaría que contenidos y habilidades 'mínimos' han sido aprendidos satisfactoriamente, pero... la esperanza de éxito (o respuestas correctas) varía entre el 53% y el 74%. Si además tenemos en cuenta que doce de veintitrés de estos valores promedios no superan el 60% se hace evidente que el nivel de desempeño de los alumnos es inferior a lo esperable, de una manera muy preocupante" (Fabietti, 2003: 72).

Si bien su interpretación es relativizada por su propio texto en una nueva ocasión ("En la lectura de estos resultados debemos tener presente que la evaluación es realizada dentro de los límites que nos impone el hecho de que en algunos casos se estará considerando las respuestas a un solo ítem, del cual no sabemos si podemos considerarlo realmente representativo."), no obstan-

te vuelve a subrayar su confianza en el instrumento utilizado: "Los resultados son relativamente estables a pesar de que los instrumentos utilizados en cada grado, en los diferentes años (1995-1999), no son los mismos, lo cual nos permite desechar como explicación que el bajo nivel de rendimiento de los alumnos sólo es debido a las propias características de las pruebas" (Fabietti, 2003: 72).

Es notorio además el tono de asombro que usa para describir los datos del operativo del año 1999: "llama la atención que aún luego de seis años de escolarización se detecten dificultades para el manejo de información textual explícita", "con relación a la reflexión sobre los hechos del lenguaje, se destaca que finalizando el tercer ciclo de la EGB se detecten dificultades con aspectos normativos tan básicos como puntuación, silabeo y concordancia verbal" (Fabietti, 2003: 73).

Pero lo más llamativo es que si bien su texto se cierra cuestionando "si es responsabilidad exclusiva del docente de lengua" esto que aparentemente acontece en las aulas, no obstante esa misma pregunta lo está señalando al docente como responsable: por un lado, el atenuante "exclusiva" no le quita su cuota de responsabilidad. Por otro lado, en ningún momento se baraja la posibilidad de un mal diagnóstico, avalado por el instrumento. Finalmente, las recomendaciones a seguir o los caminos posibles derivados del diagnóstico refuerzan la imagen negativa del docente que luego los medios también explotarán para decretar la crisis del antiguamente llamado nivel medio:

> *En razón de la persistencia de estos resultados es válido pensar que las propias prácticas educativas, y más específicamente lo que ocurre en las aulas en las horas de Lengua están justificando lo hallado. Al mismo tiempo es posible detectar un déficit de Cantidad o un déficit de Calidad, es decir, podemos suponer que poco es el trabajo desarrollado en clase con este tipo de textos o que el modo en que se trabaja es inadecuado. La primera pareciera ser la postura del Ministerio al plantear las recomendaciones metodológicas. La segunda es particularmente interesante desde el punto de vista de la investigación. Hace patente la necesidad de estudios sistemáticos de las clases de lengua pues poco conocemos sobre lo que ocurre en ellas.* (Fabietti, 2003: 74)

Desde una posición teórica y política diferente, Camblong interpreta desde otro ángulo los datos arrojados por los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad. En su lectura señala los procesos de homoge-neización y desatención de la diversidad como una marca histórica de la educación argentina, pensada desde el centro para la "periferia", para el "interior":

El Estado Nación, desde la Generación del '80, intervino activamente en múltiples campos culturales con propósitos económicos típicos del capitalismo expansivo y con miras a constituir su propia unidad hegemónica. Educación, fuerzas armadas y lengua oficial realizaron un trabajo conjunto para homogeneizar la población hacia dentro de las fronteras establecidas. La escuela sarmientina depositó en el idioma el emblema metafísico del ser nacional y le confirió un relieve de máxima estima, táctica destinada a superar las diferencias inmigratorias ya en la primera generación. Esta ideología unificante y unificadora encontró en las zonas fronterizas interculturales obstáculos insalvables, que se manifiestan hasta hoy, en indicadores evidentes del fracaso escolar: deserción, repitencia, problemas graves de lecto-escritura, con alarmantes rangos de dificultades, desde la formación general básica hasta la universitaria. La decisión política, transmisora de valores canónicos galvanizados en la lengua oficial, no ha respetado las idiosincrasias de las diversas regiones, ni de las comunidades aborígenes. Sin detenernos en los múltiples aspectos que tal intervención impuso, sin describir las huellas indelebles que todavía se transitan, tan sólo me referiré a la violencia que ejerce el sistema educativo sobre niños habitantes de zonas interculturales. (Camblong, 2002: 4)

A partir de su categoría "umbral semiótico", Camblong se introduce en el áspero y poco abordado tema del impacto de estos procesos de "reforma educativa" en los sujetos, en los destinatarios de estos planes impecables tramados desde los ámbitos ministeriales:

Muy sintéticamente (demasiado, para el rigor que merece), puedo decir que cuando un niño, proveniente de una vecindad intercultural, inicia su diálogo con la escuela, pisa un umbral semiótico en el que las cadenas sígnicas entran en múltiples turbulencias, procesos entrópicos en los que la semiosis pierde continuidad y se fragmenta en erráticas correlaciones e irregulares nexos, se desestabilizan ordenamientos habituales y los flujos de sentido, no sólo se debilitan con peligrosos riesgos, sino que además, disipan su consistencia. La pavorosa inseguridad que instaura el espacio-tiempo del umbral imprime rasgos semióticos claramente perceptibles en los sujetos que lo atraviesan: mutismo sostenido (de indefensión o de resistencia), tartajeo, miradas esquivas o bajas, cuerpo desmantelado, sin tonicidad, torpe en su movimientos, distancias exasperadas (demasiado cerca, o lejos), y una ultra-interpretación de las prácticas semióticas que se juegan en los protocolos cotidianos de interacción. Las perturbaciones del flujo semiótico alcanzan altos rangos de tensión y sus violentos efectos de entropía pueden desembocar en colapsos que se plasman en distintos tipos de resultados y secuelas. (Camblong, 2002: 6)

Enfrentando los problemas de su región, la provincia de Misiones, Camblong discute directamente la legitimidad de los instrumentos de medición de la calidad educativa usados en los operativos nacionales:

Traigo a colación un único ejemplo: la evaluación educativa nacional, realizada con instrumentos construidos en el "centro", que salen a medir el rendimiento de las "periferias" rurales e interculturales. ¿Qué validez tiene este diagnóstico? Comprobar que las palpitaciones semióticas, delatoras de la obstinada insensatez educativa, alcanzan cifras de alto riesgo. ¿Acaso estos síntomas exigen un transplante? De hecho, la escuela opera cotidianamente intentando extirpar lo inextirpable y, por supuesto, fracasa a perpetuidad. Mientras no se conciba una política descentralizada que articule con elástica movilidad la integración de la diversidad intercultural, se persistirá en la falacia retórica oficial de denominar corazón del Mercosur, al talón de Aquiles. (Camblong, 2002: 7)

Las interpretaciones de los operativos de evaluación nacionales de la "calidad" no deben olvidar tampoco el contexto en el que fueron implementados. Tal como lo precisan Diker y Feeney (1998), la preocupación por la evaluación de la calidad nace en EE.UU. y en algunos países europeos en los '80 apuntando específicamente a un replanteo de la productividad de la inversión en educación (algunos la llaman "gasto") en el marco de un proceso de retracción de los fondos destinados a ese campo.

En ese contexto no llama la atención que, a pesar de la dificultad para acordar una definición más o menos precisa de "calidad" y a pesar de la diversidad de indicadores mundialmente utilizados para leer la calidad de la educación en un país, no obstante las estrategias de intervención sobre los sistemas educativos con el objetivo de "mejorar la calidad" sean análogas: "las medidas de mejoramiento son atravesadas en los distintos países por un eje que se impone y subordina a cualquier otra medida: la evaluación de la calidad educativa entendida exclusivamente como medición de logros a escala nacional" (Diker y Feeney, 1998: 56). Otro punto sobre el que llaman la atención las investigadoras es que también sean las mismas las políticas de mejoramiento propuestas.

Este dispositivo, asumido como legítimo por los sujetos sobre los cuales se aplica y legitimado por las políticas del estado y los medios masivos de comunicación, se convierte entonces en un "medio de regulación altamente eficaz" (Diker y Feeney, 1998: 62).

Medio de regulación que además pareciera permitirle al Estado evaluar sin ser evaluado, colocándose fuera del círculo de responsables del aparente caótico estado de situación.

Estado de situación que, si es tal, es el mismo Estado el que contribuyó a generar a partir de su política de sueldos, a partir de la formación de profe-

sionales que ofrece pero que luego parece cuestionar, al proponer contenidos mínimos desarticulados de los avances en los campos disciplinares, al hablar de "autonomía docente" para luego evaluarse desde una línea teórica puntual, al hablar de atención a la diversidad y a las particularidades de cada región para luego trazar estándares de medición de contenidos válidos para todos los puntos del país, al no realizar controles epistemológicos sobre las ofertas editoriales de mayor uso en las escuelas, al desentenderse de las condiciones en que docentes y alumnos llegan a las aulas, al crear situaciones de trabajo paradójicamente insostenibles (aulas de más de 40 alumnos; profesores con más de 30 horas, etc.).

En relación a las políticas editoriales, las investigaciones de Carbone muestran un conjunto de vínculos entre diferentes circunstancias que llevarían a la adquisición de materiales como solución rápida a una compleja trama de factores encadenados. Factores que el Estado se ha encargado de producir: "El camino recorrido permite inferir un círculo vicioso entre desprofesionalización, condiciones laborales adversas y vigencia de los textos únicos con formatos homogeneizados" (Carbone, 2001: 252).

En ese contexto, la investigadora reclama un tipo de control sobre la producción editorial equiparable al que se ejerce en otras instituciones educativas: "Así como, en términos de producción investigativa, ningún proyecto universitario tiene validez a menos que haya cumplido con los requisitos de evaluación académica en vigencia, los textos didácticos deberían ser sometidos a verificaciones académicas y pedagógicas" (Carbone, 2001: 252).

Lejos de proyectar la instauración de mecanismos de censura, Carbone pretende transparentar los modos en que se cruzan las informaciones a la hora de realizar diagnósticos sobre el estado de la enseñanza de las disciplinas. En esa dirección entendemos que es lícito preguntarse por qué el Estado decide no ejercer control teórico-epistemológico sobre las propuestas editoriales que se emplean en las instituciones educativas y sí decide ejercerlo sobre los alumnos, sobre los saberes de los alumnos y, de modo indirecto, sobre los docentes. Cabe analizar también por qué las preguntas sobre los saberes de los alumnos recaen únicamente en el docente como responsable. Habría que revisar, a propósito de esto, si en las actuales condiciones socioeconómicas es posible el acto mismo de educar, de enseñar.[3]

La lectura que en el año 2003 arroja la síntesis del Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?", desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba, no presenta resultados alentadores a la hora de leer la gestión oficial en materia educativa desde la reforma.

El documento devuelve otra interpretación al diagnóstico presentado por los organismos del Estado y enfatiza en el modo en que la reforma "produjo

sufrimiento social a nivel de las instituciones y de los sujetos" (AA.VV., 2003: 6). Dato al que ningún test de medición de la calidad parece haber prestado atención.

El documento sitúa en los efectos generados por la reforma la mayor causa de la crisis de la educación. Crisis provocada fundamentalmente por el quiebre de la figura del docente como lugar de supuesto-saber: "las propias condiciones en la que se generan los cambios (acelerada implementación, cambios en las asignaturas y contenidos, reubicación de los docentes, carencia de bibliografía específica, etc.) estarían generando nuevas modalidades de relación con los profesores y de implicación con el conocimiento. La autoridad del docente que históricamente se legitimó desde el saber que éste poseía sobre los contenidos de la asignatura, se encontraría jaqueada." (AA.VV., 2003: 7).

Dice Jackson: "sólo soy un maestro en la mente de alguien que cree que puedo enseñarle algo que no sabe" (Jackson, 1995: 47). Si creemos en la enseñanza como una acción mediatizada por la posibilidad de la transferencia (en términos de Lacan y siguiendo las tesis de Jackson), poco podrá hacerse desde un lugar que el mismo Estado se ha encargado de mostrar como inútil, de vaciar, de aniquilar. Pareciera que es el Estado el que se ha encargado de correr al docente del necesario lugar de supuesto-saber, desligándose a la vez de la obligación de otorgarle buenas remuneraciones a un personal calificado como "ineficiente".

Personal colocado entonces como destinatario de la oferta de "capacitación" y de la industria editorial montada en torno de la "crisis educativa".

"Crisis educativa" que, cabe reiterarlo, tiene diferentes lecturas. Nuevamente discutiendo los índices, los estándares y las cifras oficiales, Camblong parodia el lenguaje de la reforma y los procesos por los cuales se implementó: "'De pronto', como se dice ahora o en cualquier relato, el ventarrón postmoderno de la Transformación Educativa comenzó a soplar sus premisas improvisadas y recién copiadas de los Centros del Primer Mundo... Con banalidad digna de cualquier colonia, se adoptó el discurso de los 'estudios culturales' de última moda." (Camblong, 2005: 3).

Nuevamente reinscribiendo las marcas de su lugar de enunciación, Camblong interpela a revisar desde qué lugar tomamos las decisiones y desde allí apela a la figura del docente como intelectual transformativo, a la figura del trabajador de la cultura que ni acepta ni acata cualquier devolución sobre su trabajo (figura que los propios organismos del Estado parecieran haberse encargado de desarticular):

Todas las mediciones, investigaciones, libros, artículos, tesis y papers de las ciencias me parecen válidos, útiles y hasta denunciantes, pero el conflicto sigue siendo ético y político, y se dirime en el campo de los intereses en tensión. Si esto es

así, entonces, para iniciar este diálogo debo definir mi lugar de enunciación: hablo, aquí y ahora, desde el sitio del dolor acumulado por la historia. Tal como nos aconseja el lúcido Foucault, hay que "iniciar la lucha allí donde se hallan y a partir de su propia actividad. El conocimiento es siempre cierta relación estratégica en la que el hombre está situado".

Me hallo pues, en este sitio provincial y desde mi dialecto digo que no me hallo mismo *cuando me borran la memoria y me sacan de sitio, cuando el poder me interpela desde el vacío y me explica desde el presente olvidadizo, lo que nos viene ocurriendo desde el fondo de la historia.* No me hallo mismo *cuando el intercambio "políticamente correcto" guarda una parsimonia tramposa e hipócrita, cuando el poder concentrado con soberbio exotismo, según nuestro dialecto,* nos judea bien feo y nos mandonea todito mal.

"Hay que ubicarse" nos aconsejan los buenos modales. Pues bien, mi ubicación resulta completamente desubicada, así de antigua y así de argentina: somos los mismos bárbaros, somos los mismos provincianos de siempre: ni malos ni buenos, re-sentidos...

Este rótulo nos invalida cómodamente asignándonos los tristes efectos del rencor, pero si ponemos ese presunto re-sentimiento en rotación y lo convertimos en impulso de vida, comprenderemos que tenemos posibilidades de imaginar e inventar "otros sentidos" para re-valorizar nuestra existencia diferente. (Camblong, 2005: 1)

Camblong discute los mandatos, los resultados y las tendencias de la reforma educativa y su modo de mirar el "interior". Subraya la importancia de una educación de cara a los rasgos y contornos de las zonas en las que se produce. Una educación atenta a las características de los sujetos concretos que están en las aulas y no pendiente de las modas y vaivenes construidos y avalados, en ocasiones también, por los discursos académicos:

Investigo y enuncio desde semejante "estado de sitio", puesto que permanecemos en continuo "estado de excepción" para las reglas de un universo que no nos comprende. Los universales del dispositivo jurídico del poder concentrado nos administran los fondos y las decisiones, nos empujan hacia el borde y nos invalidan con elegante condescendencia. No puedo dejar de pensar, dado que vivo aquí, inscripta en el régimen de este orden. (Camblong, 2005: 2)

VI.3. Tres aulas de literatura y tres propuestas didácticas

En el contexto de la cátedra "Teoría literaria I" de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHUC desde el año 1993 les presentamos a los

estudiantes los textos básicos de la narratología estructuralista (Propp, 1928; Bremond, 1966; Todorov, 1966, 1969; Greimas, 1966; Barthes, 1969). Luego les pedimos que lean un cuento ("Silvia" de Cortázar) desde estos marcos.

Cada año los estudiantes repiten el mismo gesto: expresan su queja de no poder "encajar" el texto en alguno de los esquemas metodológicos derivados de la teoría. Obsérvese aquí la perversidad del aparato: los estudiantes, por lo general, no suelen cuestionar el modelo teórico usado para leer la literatura sino que intentan acomodar el objeto al modelo. Aun después de realizadas las devoluciones y explicitado lo que se intenta mostrar con este juego, no es fácil vencer las resistencias a debilitar un modelo tan altamente incorporado a las rutinas de trabajo durante buena parte de su formación (rutinas reforzadas por las propuestas editoriales de mayor circulación –cf. capítulo V–). Las preguntas que planteamos a los estudiantes, luego de realizada esta experiencia, son las siguientes: ¿qué enseñamos cuando decimos que enseñamos "literatura" desde estas estrategias? ¿Qué *hacemos* cuando decimos que enseñamos "literatura" desde estas estrategias? ¿Enseñamos literatura o sin advertirlo, enseñamos la "aplicación" (palabra muy empleada entre los estudiantes para dar cuenta de la relación entre la teoría y la práctica de lectura) de la derivación metodológica de un modelo teórico? ¿Enseña algo sobre la literatura el enseñar a "aplicar" la derivación metodológica de un modelo teórico? ¿Cuál es el "residuo cognitivo" (Litwin, 1997) de esta práctica (más allá de la interiorización segura de los rudimentos metodológicos)?

Tal vez corresponda empezar por reconocer que nuestra confianza en el poder cognitivo de la literatura deviene de su posibilidad de "decirlo todo" (Derrida, 1998) sin tener que probar, dar cuenta de, demostrar aquello que dice. Posibilidad susceptible de ser explotada desde diversos ángulos, pero generalmente desaprovechada cuando sobre un discurso potencialmente provocativo se colocan aparatos teóricos que, más que exaltar su poder y su fuerza, tienden a adormecerlo, a eclipsarlo.

En relación con este problema, retomamos los comentarios que realiza Bibbó sobre el modo en que trabaja un grupo de alumnos de la cátedra "Didáctica especial y Práctica de la enseñanza en letras" de la carrera del Profesorado en Letras de la UBA. Comenta Bibbó que sus alumnos "manifestaban una constante dificultad para incluir dentro del abordaje de textos literarios la práctica de la escritura. Reconocían que se ponía énfasis en el proceso de escritura cuando se trabajaban contenidos gramaticales, coherencia, cohesión. En el abordaje de textos literarios, la escritura quedaba relegada a cuestionarios de comprensión y análisis literario (movimientos estéticos, época, interpretación, etc.). Es decir, el texto visto desde afuera, analizado, diseccionado" (Bibbó, 2003: 105). Bibbó concluye su diagnóstico (no su propuesta, aclaremos) un tanto desencantada: "A la hora de enseñar literatura... pocas veces se plantea

a los alumnos un desafío interesante que les permita incorporar otros saberes o implementar distintas estrategias aprovechando la escritura como herramienta intelectual." (Bibbó, 2003: 106).[4]

Al respecto, y trazando una suerte de diagnóstico abarcador de lo que ha acontecido con la enseñanza de la literatura después de la irrupción del "enfoque comunicativo", posreforma educativa de los años '90, sostiene Alvarado: "Quizá la ausencia más significativa en los enfoques para la enseñanza de la escritura en los últimos años sea la experimentación con la lengua bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor... El predominio de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha subordinado la reflexión gramatical a las prácticas de comprensión y producción de textos con distintas funciones" (Alvarado, 2001).

Ahora bien, denunciado este secuestro del texto literario, Alvarado precisa qué aspectos sería necesario recuperar o revisar a la hora de tomar las decisiones que terminan definiendo qué enseñamos, en principio, en la clase de "lengua" y/o de "literatura": "La preocupación por trabajar con una diversidad de clases textuales y por promover un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas, ha eclipsado el valor que tiene el conocimiento de los niveles inferiores al texto: la oración, la frase, la palabra. Ese conocimiento, que se obtiene de la manipulación reflexiva de las distintas unidades de la lengua, la experimentación y la transgresión de sus convenciones, hace a los usuarios más seguros y más libres, a la vez que tiende un puente hacia la literatura, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores; su ausencia, como contrapartida, encierra la amenaza de erigir la eficacia comunicativa en el único objetivo de la producción escrita y de su enseñanza. En este sentido, la literatura y la gramática aportan herramientas imprescindibles para proponer prácticas de escritura que propicien el pensamiento crítico, la invención, el conocimiento de la lengua, sus límites y posibilidades, además de la eficacia de la comunicación" (Alvarado, 2001: 50).

Es importante detenernos sobre los supuestos de la propuesta de Alvarado: evitando un lugar de opción entre literatura y gramática, o literatura y lingüística, propone trabajar con las categorías de ambas. Pero en su descripción es claro que no apunta a subordinar la primera a la segunda como si la literatura tuviera el mero lugar del ejemplo o de la muestra.

En esta dirección, creemos que conviene estar prevenidos contra otro peligro: ubicar a la literatura como pretexto para enseñar categorías de análisis, pero sin poner en uso las categorías de análisis para ayudar a leer mejor. Cuando la enseñanza de las categorías eclipsa el lugar de lectura de la literatura, estamos ante un problema grave: que en la formación del profesor una materia como "Teoría literaria" muestre la variedad de tradiciones desde las cuales pensar la literatura, no significa que esas tradiciones luego deban trasponerse

a los estudiantes. Ese panorama simplemente se pone a disposición a modo de información para que el futuro profesor advierta la variedad de lugares desde los que puede enseñar a leer literatura. Es decir, el panorama intenta ayudarlo a decidir sin ocultarle las múltiples opciones posibles.

En relación a este problema, sin dejar fuera de crítica el papel que ha jugado la propia universidad (de la que formamos parte) en esta cosificación de los modos de trabajo de la literatura, Bombini arremete contra un conjunto de cristalizaciones, a saber, "los estereotipos de lo teórico como jerarquizado sobre lo práctico, del conocimiento universitario entendido como superior respecto de otros modos de producir y transmitir conocimiento en otros espacios pedagógicos, de lo literario-escolar como una suerte de subproducto cultural intrascendente en su dimensión de problematicidad teórica y crítica, insignificante desde el punto de vista ideológico y ni siquiera neutral sino siempre ligado a un cierto conservadurismo reproductivista encarnado en los vastos muros de la escuela, impregnados siempre de un tufillo a acto escolar, efeméride y símbolo patrio" (Bombini, 2004: 18).

En este sentido no es casual que el nombre del libro de Bombini, *Los arrabales de la literatura...*, esté tomado de una conferencia dictada en 1924 por Eduardo Gómez Baquero en el Ateneo de Madrid en la que justamente se cuestiona el eclipse de la literatura por el trabajo con sus márgenes:

> *Dice Gómez de Baquero: "Todo esto es importantísimo, sería ignorancia y rudeza el desdeñarlo, pero es, al cabo, complemento de los textos, glosa, comentario, explicación... Mientras no se conocen los textos, por mucho que se hayan visitado esos arrabales de la literatura, no se sabe literatura. Nos andamos por los márgenes del libro, por las glosas de los escoliastas."* (Bombini, 2004: 21)

Si pensamos los títulos de los textos como promesas o como condensaciones de las hipótesis claves que se presentarán al seguir la lectura, no es menor que se apele justamente a la expresión que Gómez Baquero usa para denunciar este problema.

Problema que, como ya advertimos, Pezzoni ha denunciado hace algunos años cuando, preocupado, descubre que sus alumnos leen a Bajtin y recitan a Bajtin, pero sin haber leído a Dovstoievsky (cf. Panesi, 1989; Estrín, 1999). La pregunta es, entonces, qué tipo de comprensión se genera cuando se lee de este modo la teoría. ¿Y qué tipo de lectura se genera cuando se lee literatura sin otro objetivo que aplicar una metodología que, de antemano, nos delimitará qué buscaremos y, seguramente, qué encontraremos al leer un texto (todo texto, cualquier texto literario, podríamos agregar)? ¿Qué podemos hacer los docentes de todos los niveles educativos para alterar este estado de cosas?

Irónicamente, en relación con esta problemática que también se ha presentado en la educación norteamericana, Hartman introduce una cita que la muestra en su costado atroz. Costado que aparece toda vez que "leer" no es sino consumir de modo aburrido objetos que pasan por nuestra vista sin dejar la más mínima marca. Citando una carta que Thomas Gray le envía a Richard West el 27 de marzo de 1742, por analogía, Hartman alude a esta cuestión: "Mi vida es como la cena de gallinas de Enrique IV: Poulets à la Broche, Poulets en Ragout, Poulets en Hâchis, Poulets en Friccasées. Leyendo aquí, leyendo allá: sólo libros con salsas distintas" (Hartman, 1975: 235).

De aquí se desprende que, en lo que refiere a la enseñanza de la literatura, no realizaremos una inútil propuesta abarcativa ya que esto traicionaría justamente lo que consideramos una "buena enseñanza".

Sí nos permitimos, en base a nuestras prácticas y las prácticas y propuestas de otros colegas, pensar en tres aulas de literatura deseables, entendiendo el concepto de *aula de literatura* como espacio en el que se producen diferentes contactos con los textos literarios apuntando a diferentes actividades. Actividades que trabajan en la brecha que el contexto educativo donde se desarrolla la práctica deja entrever entre lo deseable y lo posible. Actividades en las que el docente, como intelectual transformativo, pueda desarrollar su creatividad a la hora de elegir los materiales, los textos que trabajarán sus alumnos, a la hora de definir (para sí) la posición teórica desde la cual operar como mediador.

VI.3.1. El *aula de literatura* destinada a la lectura

Iniciamos esta propuesta con la caracterización de lo que llamamos el *aula de literatura destinada a la lectura*. Lectura que puede derivar en la recuperación de interpretaciones a partir de metas de lectura prefijadas o que bien puede concluir en el envío a otros textos en función de lo que el docente pretende con la actividad solicitada.

Nos parece relevante insistir en la anticipación de las metas de lectura. Es muy usual encontrar prácticas de aula que proponen cuestionarios a responder que se entregan después de la lectura de los textos. Es muy usual que esto acontezca cuando se trabaja la lógica de la transposición, por ejemplo, de la literatura al cine. Lejos de evitar promover la no-relectura, estamos intentando remarcar la importancia de darle al alumno los elementos para que pueda anticipar qué se espera de él cuando se le propone un trabajo de lectura de textos.

Hay que remarcar la importancia de las prácticas de lectura que se ejercen "sin control" (como le gusta decir a Valeria, una alumna de mis clases de di-

dáctica). Actividades que por no pasar por la esfera de la evaluación ortodoxa no suponen que no incluyan contenidos a enseñar.

Si bien desarrollada fuera del espacio del aula de literatura, nos gustaría recuperar aquí la experiencia de lectura desarrollada en la Feria del libro de Santa Fe del año 2005. Una experiencia en la que la literatura de Urondo, Birri, Saer, Gori y Bayer atrapó a muchos de los estudiantes que junto a sus docentes, se acercaban al espacio creado por ATE y la UNL para proponer quince minutos de lectura. Lectura acompañada de un video que recuperaba datos sobre los autores. Datos puestos al servicio de una mejor comprensión de los textos. Datos que describían sus ideales, su modo de pensar el arte, la política, la ideología, las razones por las cuales, para ellos, vale –o valía– la pena escribir.

Nos gustaría también recuperar los relatos de todos los docentes que, durante estos años de trabajo compartido en instancias de reflexión sobre la enseñanza, nos cuentan sobre los buenos resultados de esta práctica que los posiciona y los desnuda, además, como lectores deseantes. Si es posible "contagiar un entusiasmo" en las clases de literatura, algo de la actuación y algo del conocimiento se juegan en ese contagio del que hablan Germán, Sergio, María Eugenia, Félix y tantos otros ("tantos otros" entre los que recupero especialmente a Gabriela, mi profesora de la escuela secundaria que, sin hablarme explícitamente de ninguna de estas cosas, me dejó sus marcas).

También es posible pensar en un aula de literatura destinada a la lectura en la que el docente desarrolle propuestas que le posibiliten al alumno "construir una interpretación personal que le permita incorporar su experiencia, sus saberes, su mundo y su propia voz" (Setton, 2004: 126). Según Setton "para ello la institución educativa debe reconocer... conocimientos necesarios como la teoría literaria." (Setton, 2004: 126). Conocimientos necesarios no (necesariamente) para ser transmitidos al alumno (salvo que por alguna razón particular el docente quiera hacerlo) sino para poder decidir desde qué lugar recortar los posibles modos de armar las propuestas de lectura.

Derrida sostiene que "la literatura es el único discurso con el poder de decirlo todo" (Derrida, 1998). Poder que la ubica con la posibilidad de presentar otra lectura de las representaciones sociales, del modo en que ordenamos el mundo. Poder que la sitúa entre los discursos que, reconociéndose como ficción, no obstante ofrecen contra-lecturas de las representaciones configuradas por los discursos que pretenden estar al margen de la ficción. Poder que puede ser explotado en las aulas de lectura de literatura.

En esa línea recuperamos la experiencia de Graciela. Una docente de EGB3 que desde una escuela pública situada en una ciudad pequeña de la provincia de Santa Fe, discute el modo tergiversado en que los diseños jurisdiccionales provinciales hablan de "tópicos generativos" y arma su programa de cátedra

a partir de verdaderos "tópicos generativos" (Blythe y Perkins, 1999: 45). Tópicos que le permiten trabajar sobre problemas socioculturales abordados desde la literatura. Leer literatura es, para Graciela, una actividad que ayuda a esbozar una interpretación contraoficial del mundo. Los tópicos que Graciela recorta para su programa del año 1999 son "escritura y censura", "poder y corrupción", "representaciones de las mujeres". Tópicos que hacen funcionar a los textos literarios en una dimensión generalmente molesta para las instituciones educativas: su función política. Función política que no sólo se ejerce a partir del tema recortado sino también desde una apropiación del lenguaje que dista de la normalizada.

La teoría literaria le permite a Graciela tomar decisiones. Decisiones que la ayudan a construir una propuesta significativa para ella como docente en función de lo que cree significativo para sus alumnos. Una propuesta donde la teoría, lejos de correr el riesgo de transformarse en una banalizada "tecnología formalizada" (Setton, 2004: 129) funciona como posibilidad de complejizar las múltiples entradas a ese objeto que llamamos literatura.

VI.3.2. El *aula de literatura* convertida en taller de escritura literaria

Continuamos nuestra propuesta con la descripción de lo que llamamos el *aula de literatura convertida en taller de escritura literaria*. Como antecedentes de este tipo de trabajo cabe destacar, entre otras,[5] las producciones de Maite Alvarado y de Gloria Pampillo, integrantes del grupo *Grafein*. Producciones que si bien no vamos a caracterizar en este espacio, no obstante nos interesa retomar a partir de los testimonios de una de sus protagonistas, Gloria Pampillo.

Testimonio que permite volver sobre dos tesis que atraviesan esta presentación. En todo este escrito tratamos de mostrar la importancia del docente-lector-escritor y la importancia del docente con formación en teoría literaria para la generación de buenas propuestas de trabajo en el aula de literatura. Aula en la que se incluye el taller literario. Espacio muchas veces reducido al lugar de la espontaneidad. Tal es así que la propia Pampillo reconoce que antes de sus inicios en *Grafein* "tenía las representaciones comunes" sobre la producción escrita: "escribir es expresar lo que se siente o contar lo que a uno le ha pasado en la vida..., lo que vale es la originalidad, que nadie lo haya escrito antes. No le daba un valor a la lectura y, en cambio en *Grafein*, te daban tres frases y tenías que escribir un texto que las incluyera. Entonces, ya de entrada la originalidad estaba negada ¿no?" (Pampillo, 2005: 53).

En relación al docente-lector-escritor, Pampillo reconoce las tensiones en las que la cultura contemporánea pone al docente. Si como dice Rockwell,

"la cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela" (Rockwell, 2005: 29), cabe no desatender algunos procesos que influyen fuertemente en la formación del docente como lector y escritor. Pampillo destaca fundamentalmente la marca de la televisión en la pérdida de la lectura, incluso entre los docentes. Pero también pone de manifiesto la poca importancia a la escritura desencadenada a partir de la ficción en la formación del futuro profesional: "Después de tanta lectura, no se puede decir que un docente escribe mal, sobre todo un docente que ha terminado la facultad o que ha terminado algún profesorado, pero no tiene la experiencia de entrar a la literatura desde la escritura que es una experiencia completamente distinta, ni tampoco la experiencia de lo que es escribir para poder transmitírsela a los alumnos." (Pampillo, 2005: 56).

La reconstrucción de las teorías y las lecturas de literatura que la ayudaron a consolidar sus prácticas al frente de talleres de escritura permite descubrir la importancia de la formación en este doble perfil al que se suma, como advertimos, la práctica de escribir ficción a partir de la ficción. Por un lado, Pampillo remarca la importancia de la "concepción que uno tiene de la literatura y de la escritura": cuestión que se pone en escena en cada decisión didáctica. Cuestión en la que intervienen no sólo las lecturas de literatura sino las lecturas teóricas, tal como lo muestra su propia historia como lectora de literatura y como lectora de teorías sobre la literatura. Obsérvese en la extensa cita que continúa, el cruce de lecturas que intervienen en las decisiones didácticas de Pampillo y en las decisiones que hicieron de *Grafein* una propuesta fundacional:

> *La idea en Grafein era hacer un taller... de escritura; no un taller literario. Ahí se cruza la teoría literaria de ese momento que es el postestructuralismo (el grupo de críticos y escritores franceses): Tel Quel (Julia Kristeva, Roland Barthes, la producción desde la palabra. Esto se podría explicar con esta fórmula: ¿qué hay detrás del texto? Otra palabra. Y por eso casi todas las consignas que tiene Grafein son a partir de frases, de pequeños textos, siempre hay otra palabra detrás de la palabra. Y muchas de las consignas vienen de los juegos surrealistas, como los 'cadáveres exquisitos'. Otras por ejemplo de Raymond Queneau que también tiene un libro de consignas y de propuestas de lectura, y después está el OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle: Taller de literatura potencial); todo un grupo de franceses de los que la gente de Grafein toma directamente juegos con el lenguaje, como por ejemplo la 'bola de nieve': ir escribiendo un texto en el que cada palabra tiene que comenzar con la que termina la anterior o escribir siguiendo las letras del abecedario o escribir como un telegrama. Entra muchísimo lo lúdico, y lo lúdico tiene un poco esta concepción de la literatura como una combinatoria que viene del estructuralismo; pero también importa que la gente experimente y juegue con la literatura.*

Y lo que tienen de excelente es que tienen una didáctica, porque está prohibido hacer juicios de valor tanto positivos como negativos: se trata de descubrir el texto. El tipo de descubrimiento del texto que se hace es más bien la productividad, cómo produjo la consigna que fue como matriz y qué sentidos fue produciendo.
Bueno, en realidad, aunque te dijeran que no había valoración, de hecho, había algo implícito que tendía a un tipo de texto que no era el texto tradicional ni la escritura tradicional, sino que eran historias que se iban rompiendo o que daban vueltas o que iban derivando. (Pampillo, 2005: 51-52)

VI.3.3. El *aula de literatura* destinada a la escritura sobre literatura

A modo de cierre de nuestra propuesta describimos el *aula de literatura destinada a la escritura sobre literatura*. Y para realizar esta descripción vamos a recuperar una anécdota que nos ayudará a explicar nuestro proyecto.

En el año 2005 fuimos convocados para conformar un jurado que trabajara en la selección de los mejores ensayos producidos sobre *El Quijote...* de Cervantes en el marco de un concurso en el que participaban estudiantes de nivel secundario. Las conversaciones sostenidas con algunos de los docentes involucrados en la organización de la actividad nos permitieron confirmar las sospechas desatadas con nuestra lectura de los escritos: descubrimos que en realidad los estudiantes convocados no habían sido entrenados en los protocolos básicos de la escritura ensayística. No se les había enseñado la relación entre título e hipótesis, la relación entre subtítulos e hipótesis subsidiarias, el modo de citar, la articulación interna que debe respetar un ensayo, el lugar de cada párrafo como presentación de un aspecto de un problema que constituye el eje del escrito, etc.[6]

¿Qué estamos queriendo mostrar con esta anécdota? En muchas ocasiones advertimos que en las aulas de literatura se solicita a los estudiantes la producción de un informe, de una monografía, de una ficha, de un prólogo para un libro, de un ensayo, etc., sin haber enseñado previamente los protocolos de dichas formas del discurso. Nos detenemos en esta cuestión ya que en muchas ocasiones los problemas que se observan en los trabajos de los estudiantes no provienen de dificultades para interpretar. Los problemas se originan, básicamente, porque se les solicita producir algo que no fue enseñado, "algo" que no saben muy bien qué es.

El principio de no evaluar lo que no se ha enseñado se liga con la necesidad de tener claro qué conocimientos previos necesitan nuestros alumnos para poder realizar las producciones que les exigimos.

VI.4. Ni dioses ni bichos: docentes

Quisiera iniciar este apartado retomando la imagen de mi profesora de literatura de la escuela secundaria, Gabriela, leyendo literatura en clase.[7] Quisiera retomar esa escena de lectura porque si enseñar consiste en "dejar marcas" (Jackson, 1992), debo decir que aquellas prácticas me enseñaron.

También quisiera retomar los objetivos por los cuales Dina San Emeterio enseñaba "Metodología y análisis del texto literario" en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC): Dina pretendía que sus alumnos, futuros profesores, "crecieran como lectores" (San Emeterio, 1995: 16).

Casi en los inicios de este escrito retomamos la intervención de Panesi en el marco del Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores organizado por la Universidad Nacional del Litoral y desarrollado en Santa Fe. Decíamos que Panesi presentó un trabajo cuyo irónico título, "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria", anticipaba la hipótesis de su ensayo. Ensayo que problematiza cómo plantear como contenido de la clase de literatura, no las metodologías ni las teorías como recetas a "aplicar" sobre un texto que queda relegado a un lugar secundario, sino la misma literatura pensada desde la teoría que, según las decisiones de cada lector, pueda dar cuenta de la naturaleza compleja del objeto (cf. Panesi, 1996).

Debemos decir que la recuperación de estas escenas de lectura, de estas escenas de aula y de instancias de discusión académica tienen que ver con la necesidad de volver a preguntarnos qué supone "enseñar literatura" y, luego, qué supuestos atraviesan nuestras representaciones respecto de la enseñanza de la literatura. Práctica en la que, como dice Bombini, "se juega mi modo de hacer de profesor" pero también "mi modo de hacer de lector-escritor." (Bombini, 2005: 91).

Al pensar en las formaciones discursivas que más pueden ayudarnos a hacernos preguntas sobre nuestro oficio se aparecen, como en un sueño, las representaciones que tenemos de los teóricos que admiramos. Y en esas representaciones descubrimos que sus preguntas más potentes han surgido casi siempre de la interpelación que les había provocado una obra de arte, no un texto teórico. Pienso en Foucault y en Borges, en Derrida y Mallarmé, en Barthes y Sade, en Kristeva y Duras. Pienso también en la poscrítica, que revisa estas mismas dicotomías: literatura/filosofía, teoría/crítica. Pienso que estos binomios terminan resultando engañosos y que tal vez la respuesta a estas dudas provenga de todos estos lugares en cruce, pero de ninguno en particular.

Recuerdo a Félix leyéndome una frase de un cuento de Farreta: "lo esencial es aquello que nos saca del hábito o nos proyecta a una esfera distinta" (Farreta, 2005). Tal vez lo que nos ayude a no convertirnos en técnicos normalizados

provenga de varios lugares, de varias formaciones discursivas, incluso de aquellas que, en principio, nos parecían inútiles o burdas.

En este sentido es que no podemos concluir este escrito sin subrayar que hemos encontrado propuestas editoriales, especialmente para Polimodal, que presentan excelentes proyectos didácticos para el aula de literatura. No nos parece casual que quienes firman esas propuestas sean ávidos lectores de literatura y de teoría literaria, de literatura y de didáctica de la literatura, de antropología y de psicoanálisis. No nos parece casual que quienes firman dichas propuestas hayan producido textos críticos respecto del modo en que se articularon teoría de la literatura y didáctica de la literatura en la historia de la enseñanza de la literatura en nuestro país. Quienes firman esos trabajos son también profesores preocupados por ayudar al otro a conectarse con este objeto que seguramente le permitirá construir de otro modo su subjetividad y armar de manera diferente su "yo".

No obstante, si a algo apunta este escrito, fundamentalmente, es a interpelar a los colegas a tomar sus propias decisiones, a mover sus propias fichas en ese tablero maravilloso configurado por las siempre modificables piezas que aparecen en el aula de literatura. Decisiones que, siguiendo el mandato de Dina San Emeterio, debieran apuntar al objetivo de que el otro, el destinatario de nuestro trabajo, "crezca como lector".

Si las teorías de la literatura que aprendimos y las teorías sobre la enseñanza que defendemos no nos ayudan a promover esta práctica, no nos ayudan a "contagiar un entusiasmo" por la lectura de la literatura, tal vez sea el momento de desecharlas o de revisar qué estamos haciendo con ellas. Tal vez sea el momento también de ampliar nuestras lecturas de teorías sobre la literatura y fundamentalmente, de literatura. Tal vez sea el momento, en definitiva, de revisar nuestros posicionamientos teóricos, políticos y éticos porque, como dice Frugoni, la enseñanza de la literatura es una "práctica social que no puede reducirse a la 'bajada' de saberes académicos por su novedad o su prestigio" (Frugoni, 2005: 88). Por el contrario, la enseñanza de la literatura demanda que los saberes sean recreados y utilizados en la generación de las mejores prácticas posibles para que nuestros destinatarios, nuestros alumnos, puedan apropiarse de los conocimientos que creemos válido que conozcan, crean y/o entiendan (variaciones dadas por la diferente importancia política que atribuimos a los conocimientos sobre los que ejercemos mediación).

Prácticas que se permitan generar espacios para reflexionar respecto de lo que provocan o podrían provocar: ¿qué demanda enseñar literatura?, ¿qué enseñamos cuando enseñamos literatura?, ¿qué *aula de literatura* construimos en nuestra clase?, ¿hay implicancias políticas en la selección de contenidos, de textos, en las decisiones didácticas?, ¿tendrán algún efecto esas decisiones en el sujeto que aprende?

Si creemos, junto a Jackson, que "la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme en la vida de los estudiantes" (Jackson, 1992: 42); si acordamos en que la educación, entre otras cosas, deja marcas en la vida de los estudiantes que comparten con nosotros, en las aulas, buena parte de su tiempo, pareciera que estas preguntas no tienen un peso menor.

"Soy *portador* de marcas del año que pasé con la señora Henzi...", dice Jackson. Soy portadora de marcas de los años que pasé junto a Dina, debiera decir yo, aquí y ahora. Marcas impresas por la selección estratégica de textos (Dina analizaba meticulosamente qué corpus elegir para cada grupo pero también qué texto leer en qué momento), por la planificación cuidadosa de contenidos. Marcas impresas por la promoción de lecturas que evitaran el efecto de saciedad que irónicamente describe Hartman. Marcas promovidas por la reflexión respecto de lo que supone leer. Por la atención real dada a lo que escribíamos a partir de nuestras lecturas. Marcas de un cúmulo de acciones que con seguridad, escapan al racconto apresurado y un tanto torpe que uno realiza toda vez que describe una práctica en un escrito que compila resultados de investigación.

Escrito que desde sus torpezas y sus posibles equívocos intenta contribuir a re-posicionar al docente de literatura en el lugar que le corresponde en el seno de nuestra cultura. Ni dioses ni bichos (tal como algunas construcciones ideológicas han pretendido hacernos creer): docentes. Porque creemos en la importancia de nuestro trabajo, sostenemos que valen la pena los desafíos que aceptamos.

Notas

[1] Un dato al respecto: en el último *Congreso Nacional de Didácticas de la Lengua y de la Literatura* celebrado en San Martín en noviembre del 2005 el ítem "La escritura de las prácticas docentes como nuevo camino para la producción en didáctica de la lengua y de la literatura" se incluye como parte de la agenda temática. Inclusión que no es un indicador menor de esta nueva valoración del lugar del profesor-frente-a-alumnos en la elaboración del conocimiento didáctico.

[2] Cuando hablamos de "determinación curricular" nos estamos refiriendo al proceso a través del cual mediante luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un curriculum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante. (De Alba: 1994: 53).

[3] Para oponerse a la resignación como actitud frente a la marginación de diversos grupos sociales, es necesario denunciar en qué condiciones llegan los alumnos a las aulas, qué es necesario revertir para que esos alumnos puedan hallar en las escuelas espacios de construcción del conocimiento y no solamente comedores escolares.

Dicho esto, y no encontrando aún respuestas por parte del Estado para estos problemas estructurales, la peor de las opciones posibles es suponer que "esto es así y será así". Imagen que seguramente se proyecta sobre los estudiantes que tienden a asumir que "su destino es algo natural" (Kaplan y Llomovate, 2005: 16). La peor de las opciones posibles es no intentar proponer a esos estudiantes el acceso a los conocimientos que les permitirán leer de otro modo la situación que, generalmente, tienden a aceptar como "natural" para su grupo social o racial. Tal como denuncian Kaplan y Llomovate, hay en las políticas de los 90 un resurgimiento de los argumentos del determinismo biológico en función de legitimar la apropiación desigual del conocimiento: "A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre." (Kaplan y Llomovate, 2005: 17).

[4] Recordemos que sobre el aprovechamiento de la escritura en su función epistémica hemos trabajado en Gerbaudo, Manni y Meyer (2004).

[5] Queremos hacer una mención especial a la propuesta que lleva adelante Cristina Martín, produciendo originales proyectos a partir de una recuperación cruzada de teoría de la literatura y de literatura en la gestación de las escrituras de sus alumnos (cf. Martín, 2002).

[6] Estamos haciendo referencia aquí a los modos básicos del ensayo susceptibles de ser trabajados en el nivel medio. No obstante creemos que la función epistémica de este género (tal como dejan entrever los trabajos de Giordano –2005–) también podría explotarse.

[7] Dado el carácter personal de estas afirmaciones, me permito emplear la primera persona del singular.

Bibliografía

Primaria

Adorno, Th.: (1971) *Teoría estética*, Bs. As., Hyspamérica, 1987.

Adorno, T., Horkheimer, M.: (1944) *Dialéctica del iluminismo*, Bs. As., Sudamericana, 1969.

Alvarado, M.: (2001) "Enfoques de la enseñanza de la escritura" en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Bs. As., Flacso-Manantial.

Alvarado, M. y Cortés, M.: (2001) "La escritura en la universidad. Repetir o transformar" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 1, Bs. As., El Hacedor.

AA.VV.: (2003) *Síntesis Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿mejor educación para todos?"*, mimeo.

Bibbó, M.: (2003) "La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 2, Bs. As., El Hacedor.

Bixio, B. y Heredia, L.: (2000) "Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras" en *Publicación del CIFFyH*, nº 1, Córdoba, UNC.

Blythe, T., Perkins, D. y otros: (1999) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Paidós, Bs. As.

Bombini, G.: (2001) "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura" en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, nº 1, Bs. As., El Hacedor.

—— (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Bs. As., Miño y Dávila.

—— (2005) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Bs. As., Lugar.

—— Camblong, A.: (2002) "Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur", *V Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica*, mimeo.

—— (2005) "Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones", *1er. Congreso MERCOSUR*, mimeo.

Camilloni, A. y otras: (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As, Paidós.

Carbone, G.: (2001) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Madrid, Miño y Dávila.

Celman, S.: (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" en Camilloni, A. y otras: (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As., Paidós.

Chevallard, Y.: (1985 [1991]) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Bs. As., Aique.

Cuesta, C.: (1998) "El lugar de la Literatura en los *CBC* para la EGB", *Encuentro Nacional de Formación Docente*, Santa Fe, UNL (mimeo).

De Alba, A.: (1994) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM. (comp.).

—— (2004) "Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales" en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo (Publicación de conferencias y paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación)*, Santa Fe, UNL.

Derrida, J.: (1967a) *De la grammatologie*, 1967, Paris, Minuit, 1997.

—— (1967b) *L'écriture et la différence*, Paris, Du Seuil.

—— (1972a) *La dissémination*, Paris, Du Seuil.

—— (1972b) *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit,1997.

—— (1974) *Glas*, Paris, Denoël/Gonthier, 1981.

—— (1978) *La vérité en peinture*, Paris, Flammarion.

—— (1980) *La ley del género* (mimeo) [trad.: Jorge Panesi para la cátedra Teoría y Análisis, UBA de "La loi du genre" en *Glyph*, 7]; "The Law of Genre" [trad.: Avital Ronnel en Attridge, D. (comp.) (1992)].

—— (1985) "Before the Law" [trad. de Christine Roulston] en Attridge, D. (comp.): (1992) *Acts of Literature*, New York, Routledge.

—— (1989) *Tiempo de una tesis: puntuaciones. Desconstrucción e implicaciones*, Barcelona, Proyecto A, 1997.

—— (1998) *Demeure. Maurice Blanchot*, Paris, Galilée.

Derrida, J.; Rodríguez Monegal, E.; De Campos, H.; Miller, J.H.; Hartman, G.: (1987) *Diseminario. La deconstrucción*, Montevideo, XYZ.

Derrida, J.; Gadamer, H. G.; Cuesta Abad, J. M.; Peñalver, P.; Peñalver, M. y otros: (1998) *Diálogo y deconstrucción. Los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida*, Madrid, UAM.

Díaz Ronner, M. D.: (1988) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Bs. As., Lugar.

Diker, G. y Feeney, S.: (1998) "La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial" en *Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, nº 12, Bs. As., agosto de 1998.

Edelstein, G.: (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, A. y otras: (1996).

Feldman, D.: (1998) "El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar" en *Revista Argentina de Educación*, Año XVI, nº 25, agosto de 1998.

Fenstermacher, G. y Soltis, J.: (1998) *Enfoques de la enseñanza*, Bs. As., Amorrortu.

Foucault, M.: (1975) *Vigilar y castigar*, México, S. XXI, 1991.

Frugoni, S.: (2005) "La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la Lengua y de la Literatura" en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 3, nº 3, Bs. As., El Hacedor.

Giordano, A.: (1999) *Razones de la crítica. Sobre literatura, ética y política*, Bs. As., Colihue.

—— (2005) *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Giroux, H.: (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.

—— (1992) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, S. XXI.

Hartman, G.: (1975) "El destino de la lectura" en Asensi, M. (comp.): (1990) Asensi, M. (comp.): (1990) *Teoría literaria y deconstrucción*, Madrid, Arco.

Kaplan, C. y Llomovate, S.: (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Bs. As., Noveduc.

Kristeva, J.: (1997) "Todo en el lenguaje" en *Radar*, nº 37, Bs. As., 27 de abril.

Jackson, Ph.: (1992) *Enseñanzas implícitas*, Bs. As., Amorrortu, 1999.

—— (1995) "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza" en McEwan, H. y Egan, K. (comps.): (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As., Amorrortu, 1998.

Litwin, E.: (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otras (1996).

—— (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As., Paidós.

Lundgron, U. P.: (1991) *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata, 1992.

Martín, C.: (2002) "Escritura de chicos: espacio para crear y pensar" en *Propuestas*, nº 7, Rosario, UNR.

Menke, C.: (1991) *La experiencia estética según Adorno y Derrida*, Madrid, Visor, 1997.

Monne, P.: (1996) *Literatura, lectura y curriculum* (mimeo).

Pampillo, G.: (2005) "Entrevista a Gloria Pampillo" [por Silvia Seoane] en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 3, nº 3, Bs. As., El Hacedor.

Panesi, J.: (1989) "Enrique Pezzoni: profesor de literatura" en Panesi, J.: (2000a).

—— (1996) "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria" (Conferencia dada en el marco del *Primer Congreso Internacional de Profesores*, Santa Fe, FHUC–UNL (mimeo).

—— (1998) "Las operaciones de la crítica: el largo aliento" en Panesi, J. y otros: (1998) *Las operaciones de la crítica*, Rosario, Beatriz Viterbo.

—— (2000a) *Críticas*, Bs. As, Norma.

—— (2000b) "Las voces de la escritura" en *Clarín*, suplemento "Cultura y Nación", 14/5, pp. 6-7.

Pezzoni, E.: (1998) "Clases 1984-1988 (selección)" en Louis, A.: (1999) *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984–1988*, Bs. As., Sudamericana.

Perkins, D.: (1992) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1995.

Ramos, J.: (2002) *Por si nos da el tiempo*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Rosa, N.: (1990 [2004]) *El arte del olvido y tres ensayos sobre mujeres*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Rivière, Á. y Núñez, M.: (1996) *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*, Bs. As., Aique.

Rockwell, E.: (2005) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares" en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año 3, nº 3, Bs. As., El Hacedor.

San Emeterio, D.: (1995) "Primera clase de 'Metodología y análisis de textos literarios'" en AA.VV.: (2002) *Dina y las letras. Homenaje a Dina San Emeterio*, Santa Fe, UNL.

Sardi D'Arielli, V.: (2001) "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 1, Bs. As., El Hacedor.

Sarlo, B.: (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Bs. As., Ariel.

Setton, J.: (2004) "La literatura" en Alvarado, M. (comp.): (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bs. As., UNQ.

Solers, P.: (1969) "Literatura y enseñanza" en Bombini, G. (comp.): (1992) *Literatura y educación*, Bs. As, CEAL.

Verón, E.: (1987) *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Bs. As., Hachette, 1989.

—— (1999) *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa.

Zavala, L.: (1999) "Estrategias dialógicas en la investigación humanística" en *La precisión de la incertidumbre: postmodernidad, vida cotidiana y escritura*, México, UNAM.

Secundaria

AA.VV.: (1969) *Análisis estructural del relato*, Bs. As., Tiempo contemporáneo, 1970.

AA.VV.: (1983) *La postmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985.

AA.VV.: (1994) *Filología (Crítica genética)*, Año XXVII, 1–2, Bs. As., Eudeba.

AA.VV.: (1997) *Filología (Literaturas Comparadas)*, Año XXX, 1–2, Bs. As, Eudeba.

AA.VV.: (1998) *Actas de las Terceras Jornadas Nacionales de Literatura Comparada*, Córdoba, Comunicarte.

AA.VV.: (1999) *Literatura: Espacio de contactos culturales (Actas de las IV Jornadas Nacionales de Literatura Comparada)*, Tucumán, Comunicarte.

Alcaraz Varó, E.: (1990) *Tres paradigmas de la investigación lingüística*, San Eloy, Marfil.

Althusser, L.: *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Bs. As., Nueva Visión, 1984.

Andermann, J.: (2000) *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Angenot, M.: (1982) *Intertextualidad. interdiscursividad y discurso social*, Rosario, UNR, 1984.

—— (1998) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Edit. UNC.

Angenot, M. y otros: (1989) *Teoría literaria*, México, S. XXI, 1993.

Arán, P.: (1998) *La estilística de la novela en M. M. Bajtin. Teoría y aplicación metodológica*, Córdoba, Narvaja.

—— (1999) "La construcción sociohistórica del género literario" en *e.t.c.*, nº 10, Córdoba, Alción.

Arán, P. y Romano Sued, S.: (1995) "La desfiocionalización de la crítica" en *e.t.c.*, nº 6, Córdoba, Alción.

Arán, P. y otros: (1998) *Diccionario léxico de la teoría de Mijail Bajtín*, Córdoba, Reuni.

Arrojo, R.: (1999) "Interpretation as Possessive Love" en Bassnett, S.: *Post-colonial Translation*, London, Routledge.

Austin, J.: (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

Bhabha, H.: (1992) *The location of Culture*, New York, Routledge.

Bajtin, M.: (1929) *Problemas de la poética de Dovstoievski*, México, FCE, 1986.

—— (1965) *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza, 1987.

—— (1976) *Estética de la creación verbal*, México, S. XXI, 1982.

Baraldi, V.: (1996) *El Lugar de la didáctica en la Formación Docente. Historia de una problemática compleja*, Santa Fe, UNL.

Barei, S.: (1996) "Conocimiento e interpretación" en *e.t.c.*, nº 7, Córdoba, Alción.

—— (1998) *Teoría de la crítica*, Córdoba, Alción.

—— (1999) *Borges y la crítica literaria*, Madrid, Tauro.

Barthes, R.: (1953) *El grado cero de la escritura*, México, S. XXI, 1973.

—— (1957) *Mitologías*, México, S. XXI, 1994.

—— (1969) "Introducción al análisis estructural del relato" en AA.VV.: (1969).

—— (1970) *S/Z*, México, S. XXI, 1980.

—— (1973) *El placer del texto*, México, S. XXI, 1993.

—— (1977a) *La lección inaugural*, México, S. XXI, 1993.

—— (1977b) *Fragmentos de un discurso amoroso*, México, S. XXI, 1982.

Basnett, S.: (1993) *Comparative Literature. A Critical Introduction*, Oxford, Blackwell.

Benjamin, W.: *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1973.

—— *Iluminaciones II. Poesía y capitalismo*, Madrid, Taurus, 1999.

—— "La tarea del traductor" en Vega. M. A. (ed.): (1994).

Benveniste, É.: (1966) *Problemas de lingüística general I*, México, S. XXI, 1991.

—— (1969) *Problemas de lingüística general II*, México, S. XXI, 1991.

Berman, M.: (1982) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Bs. As., S. XXI, 1989.

Bernheimer, C.: (1993) "Comparative literature at the turn of the century" en AA.VV.: (1997)

Bessière, J.: (1998) "Contextes littéraires, identité de la littérature, représentations de la littérature" en AA.VV.: (1999)

Bier, J. P.: (1996) "Un projet sur le modernisme: problèmes de terme, de concept, de méthodes" en AA.VV.: (1998)

Blanchot, M.: (1955) *El espacio literario*, Barcelona, Paidós, 1991.

—— (1959) *El libro que vendrá*, Cap. IV: "¿A dónde va la literatura?, Caracas, Monte Ávila.

Block de Behar, L.: (1996) "Nada está verdaderamente lejos ('Rien n'est vraiment éloigné')" en AA.VV.: (1998)

—— (1999) *Borges. La pasión de una cita sin fin*, México, S. XXI.

Bloom, H.: (1973) *La angustia de las influencias*, Caracas, Monte Ávila, 1991.

—— (1975) *La cábala y la crítica*, Caracas, Monte Ávila, 1991.

—— (1995) *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.

—— (2000) *Cómo leer y por qué*, Colombia, Norma.

Bloom. H.; Hartman, G.; Scholem, G. y otros: (1999) *Cábala y deconstrucción*, Barcelona, azul.

Boves y otros: (1995) *Historia de la Teoría Literaria (I: La antigüedad grecolatina)*, Madrid, Gredos.

Bourdieu, P.: (1992) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1999.

—— (1999) *Intelectuales, política y poder*, Bs. As., Eudeba.

Bourdieu, P. y otros: (1973) *El oficio de sociólogo*, México, S. XXI, 1999.

Bourdieu, P. y Wacquant, L.: (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1997.

Bozal, V. (ed.): (1996) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, Madrid, Visor.

Bradford, L. (comp.): (1997) *Traducción como cultura*, Rosario, Beatriz Viterbo.

—— **(comp.):** (2001) *La cultura de los géneros*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Bremond, C.: (1966) "La lógica de los posibles narrativos" en AA.VV.: (1969)

Brunel, C. P. y Rousseay, A. M.: (1983) *Qu' est-ce que la littérature comparée?*, Paris, Armand Éditeur.

Butler, J.: (1990 [1999]) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 2001.

—— (1993) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*, "Prefacio", "Introducción", "Los cuerpos que importan", "El género en llamas: cuestiones de apropiación y subversión", "Acerca del término *queer*", Bs. As., Paidós, 2002.

—— **(1997)** "Sovereign Performatives in the Contemporary Scene of Utterance" en *Critical Inquiry*, 23 (2), Winter, University of Chicago.

Camblong, A. M.: (1994) "¿Cómo se construyó el Museo de Macedonio?" *en Filología (Crítica Genética)*, Año XXVII, I-2, Bs. As., UBA, 1994.

Castro García, O. y Posada Giraldo, C.: (1998) *Manual de teoría literaria*, Colombia, Universidad de Antioquía.

Caudana, C. y otros: (1991) *Literatura y espectáculo. La transposición*, Santa Fe, UNL.

Cixous, H.: (1975) "Le rire de la Méduse" [fragmen-

tos extraídos de *http://prelectur.stanford.edu/lecturers/cixous/laugh.html*] [consulta: 10/11/04].

Cohen, E.: (1999) "Introducción" en Bloom, H. y otros: (1999).

Contat, M.: (1998) "Une idée fondamentale pour la génétique littéraire: l'intentionnalité. Une application au cas d'un projet abandonné par Sartre" en Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998).

Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998) *Pourquoi la critique genetique?*, Paris, CNRS.

Cros, E.: (1989) "Sociología de la literatura" en Angenot, M. y otros: (1989).

Culler, J.: (1975) *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*, Barcelona, Anagrama, 1978.

—— (1982) *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Cátedra, 1984.

—— (1989) "La literaturidad" en Angenot, M. y otros: (1989).

Cuesta Abad, J.: (1991) *Teoría hermenéutica y literatura (el sujeto del texto)*, Madrid, Visor.

Chartier, R.: (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marín*, Bs. As., Manantial.

Chomsky, N.: (1957) *Estructuras sintácticas*, México, S. XXI, 1990.

De Alba, A.: (1993) *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, México, UNAM.

De Certeau, M.: (1990) *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1999.

—— **(y otros):** (1994) *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*, México, Universidad Iberoamericana, 1999.

De Diego, J.: (1993) *Roland Barthes. Una Babel feliz*, Bs. As., Almagesto.

De Man, P.: (1971) *Blindness and Insight*, Minneapolis, University of Minesota Press, 1983.

—— (1979) *Alegorías de la lectura*, Barcelona, Lumen, 1990.

—— (1982) *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1990.

—— (1996) *Ideología estética*, Madrid, Cátedra, 1999.

De Miguel, A.: (1999) "Recorridos teóricos y protocolos de lectura para el estudio de la historia de la lectura moderna en Argentina" en *el cardo* (revista del área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación), nº 5, pp. 30-39, Paraná, UNER.

De Saussure, F.: (1916) *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires, 1990.

Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997) *Hermenéutica*, Madrid, Arco.

—— (1999) "Sobre teoría literaria y hermenéutica bíblica" en *Signa* (revista de la Asociación Española de Semiótica), nº 8, 1999, Madrid, pp. 201-216.

Eagleton, T.: (1981) *Benjamin o hacia una crítica revolucionaria*, Madrid, Cátedra, 1999.

—— (1983) *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE, 1998.

—— (1996a) "Universidad y Estudios culturales" en *Página 30*, nº 74, Bs. As., setiembre.

—— (1996b) *La función de la crítica*, Bs. As., Paidós, 1999.

—— (1995) *Ideología. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 1997.

—— (1997) *Las ilusiones del posmodernismo*, Bs. As., Paidós, 1998.

Eco, U.: (1962) *Obra abierta. Forma e indeterminación en el arte contemporáneo*, Bs. As., Ariel, 1995.

—— (1976) *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1978.

—— (1979) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 1981.

—— (1984) *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona, Lumen, 1990.
—— (1990) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 1992.
—— (1992) *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge, 1995.
—— (1997) *Kant y el ornitorrinco*, Barcelona, Lumen, 1999.
Echeverría, S.: (1999) "Operaciones de espacialización referencial en *Paseos y Recovas* de Arlt" en *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* nº 4, Rosario, CELA, UNR.
Eichembaum, B.: (1925) "La teoría del 'método formal'" en Todorov, T. (comp.): (1965).
Entel, A. y otros: (1999) *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*, Bs. As., Eudeba.
Espar, T.: (1997) *La semiótica y el discurso literario latinoamericano*, Caracas, Monte Ávila.
Estrín, L.: (1999) "Enrique Pezzoni: la lectura, un ejercicio de intensidad" en Rosa, N. (ed.): (1999).
Even-Zohar, I.: (1994) "Producción de la cultura y mercado" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).
—— (1995) "La posición de la literatura traducida en el polisistema literario" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).
—— (1997) "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).
Fabietti, M. G.: (2003) "Didáctica de la lengua: planteando algunas preguntas de investigación" en Herrera de Bett, G. (comp.): (2003) *Didácticas de la lengua y la literatura*, Córdoba, UNC.
Ferrer, D.: (1998) "Le matériel et le virtuel: du paradigma indiciaire à la logique des mondes possibles" en Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998).
Ferro, N.: (1992) *Escritura y desconstrucción*, Bs. As., Biblos, 1995.
Fokkema, D.: (1989) "Cuestiones epistemológicas" en Angenot, M. y otros: (1989).
Fokkema, D. e Ibsch, E.: (1992) *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra.
Foucault, M.: (1963) *Raymond Roussel*, México, S. XXI, 1992.
—— [1964] (1972) *Historia de la locura en la época clásica*, México, FCE, 1998.
—— (1966) *Las palabras y las cosas. una arqueología de las ciencias humanas*, México, 1991.
—— (1969a) "Qué es un autor" en *Entre filosofía y literatura.*
—— (1969b) *La arqueología del saber*, México, S. XXI, 1991.
—— (1970) *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1993.
—— (1981) *Tecnologías del yo (y otros textos afines)*, Barcelona, Paidós, 1991.
—— (1984) *Historia de la sexualidad*, México, S. XXI, 1999.
—— (1986) *El pensamiento del afuera*, Valencia, Pre-textos, 1997.
—— (1994) *Entre filosofía y literatura*, Barcelona, Paidós, 1999.
Freud, S.: *Obras completas*, Bs. As., Losada, 1997.
Frye, N.: (1957) *Anatomía de la crítica*, Monte Ávila Editores, 1997.
Gadamer, H.: (1984) "Texto e interpretación" en Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997).
Gadamer, H.; Ricoeur, P.; Vattimo, G. y otros: (1997) *Diccionario interdisciplinar de hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto.
García, R.: (1998) *El archivo de Occidente. Recorrido por la arqueología foucaultiana*, Bs. As., Eudeba.
García Berrio, A.: (1994) *Teoría de la literatura (la construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra.
Gardner, H.: (1991) *La mente no escolarizada.*

Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas, Barcelona, Paidós: 1994.
—— (1993) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, Gandhi*, Barcelona: Paidós, 1995.
—— (1999) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Paidós, Barcelona: 2000.
Gardner, H., Kornabher, M. y Wake, W.: (1996) *Inteligencia. Múltiples perspectivas*, Bs. As., Aique: 2000.
Genette, G.: (1965) *Estructuralismo y crítica literaria*, Córdoba, Editorial Universitaria de Córdoba, 1967.
—— (1966) *Figuras. Retórica y estructuralismo*, Bs. As., Nagelkop, 1980.
—— (1982) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989.
—— (1991) *Ficción y dicción*, Barcelona, Lumen, 1993.
—— (1996) *La obra del arte*, Barcelona, Lumen, 1997.
Gerbaudo, A.: (2002) "La literatura y el conocimiento" en Echagüe, H. y Gerbaudo, A.: (2002) *Teoría y crítica II*, Santa Fe, CEMED (UNL).
—— (2005) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*, Córdoba, UNC, Serie Tesis (en prensa).
Gerbaudo, A.; Manni, H. y Meyer, E.: (2004) *Articulación disciplinar. Lengua*, Santa Fe, Ministerio de Educación de la Prov. de Santa Fe.
Godzich, W.: (1998) *Teoría literaria y crítica de la cultura*, Madrid, Valencia.
Goldmann, L.: (1955) *El hombre y lo oculto. El dios oculto*, Barcelona, Península, 1985.
Gramsci, A.: (1975) *Cuadernos de la cárcel*, México, Era, 1991.
Gramuglio, M.T.: (2002) "El realismo y sus destiempos en la literatura argentina, en *El imperio realista. Historia crítica de la literatura argentina*, Tomo 6, Bs. As., Emecé.
Greimas, A. J.: (1966) *Semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1979.
—— (1970) *Du sens. Essais sémiotiques*, París, Du Seuil.
—— (1976) *La semiótica del texto: ejercicios prácticos. Análisis de un cuento de Maupassant*, Barcelona, Paidós, 1983.
—— (1985) "Prefacio" en Latella, G.: (1985).
—— (1987) *De la imperfección*, México, FCE, 1999 (con prólogo de Raúl Dorra).
Greimas, A. y Courtés, J.: (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1991.
Grésillon, A.: (1992) "¿Qué es la crítica genética?" en *Filología* (Crítica Genética), Año XXVII, I–2, Bs. As., UBA, 1994.
—— (1998) "La critique génétique à l'œuvre. Étude d'un dossier génétique: 'Vivre encore' de Jules Supervielle" en Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998).
Grüner, E.: (1998) "Introducción. El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek" en Jameson, F. y Zizek, S. (1998): *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Bs. As., Paidós.
Habermas, J.: (1983) "La modernidad, un proyecto incompleto" en AA.VV.: (1983).
Hartman, G.: (1980) *Criticism in the Wilderness. The study of literature today*, Yale University Press.
—— (1981) *Saving the Text. Literature/Derrida/Philosophy*, Johns Hopkins University Press, USA, 1985.
—— (1985) "Meaning, Error, Text" en *Yale French Studies*, 69, Yale University Press, pp. 145–179.

—— (1987) "La lucha por el texto" en Derrida, J. y otros: (1987).

—— (1999) "El comentario literario como literatura" en Bloom, H. y otros: (1999).

Hay, L.: (1993) "La escritura viva" en *Filología* (Crítica Genética), Año XXVII, I–2, Bs. As., UBA, 1994.

—— (1998) "Une discussion avec Jacques Derrida" en Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998).

Hechim. M. A.: (1999) *Bajtin. Algunas de sus ideas sobre el lenguaje y el momento histórico de su producción*, Santa Fe, UNL.

Hillis Miller, J.: (1987) "La figura en 'La Muerte y la Brújula' de Borges: Red Schariach como hermeneuta" en Derrida, J. y otros: (1987).

Hirsch, E. D.: (1972) "Tres dimensiones de la hermenéutica" en Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997).

Husserl, E.: (1954) *Invitación a la fenomenología*, Bs. As., Paidós, 1992.

Ibsch, E.: (1989) "La recepción literaria" en Angenot, M. y otros: (1989).

Iglesias Santos, M. (comp.): (1999) *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco.

Iser, W.: (1976) "El acto de lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético" en Rall, D. (comp.): (1987).

—— (1972a) "El proceso de la lectura" en Warning, R. (ed.): (1989).

—— (1972b) "La realidad de la ficción" en Warning, R. (ed.): 1989.

—— (1972c) "La estructura apelativa de los textos" en Warning, R. (ed.): 1989.

Jakobson, R.: (1958) *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Paidós, 1984.

Jakobson, R. y Lévi-Strauss, C.: (1962) "*Los gatos*" *de Baudelaire*, Bs. As., Signos, 1970.

Jameson, F.: (1972) *La cárcel del lenguaje. Perspectiva crítica del estructuralismo y del formalismo ruso*, Barcelona, Seix Barral, 1980.

—— (1983) "Posmodernismo y sociedad de consumo" en AA.VV.: (1983).

—— (1989) *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, Visor, Madrid.

—— (1993) "Sobre los 'Estudios Culturales'" en Jameson, F. y Zizek, S. (1998) : *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Bs. As., Paidós.

Jauss, J. R.: (1968) "Cambio de paradigma en la ciencia literaria" en Rall, D. (comp.) (1987).

—— (1986a) "Continuación del diálogo entre la estética de la recepción 'burguesa' y 'materialista'" en Warning, R. (ed.): 1989.

—— (1986b) "La ifigenia de Goethe y la de Racine" en Warning, R. (ed.) (1989).

Jiménez, M.: (1991) *Theodor Adorno. Arte, ideología y teoría del arte*, Bs. As., Amorrortu.

Kristeva, J.: (1969a) *Semiótica 1 y 2*. Madrid, Fundamentos, 1978.

—— (1969b) "Semanálisis y producción del sentido" en Kristeva, J.; Greimas, A. J.; Van Dijk, T.; Coquet, J. C. y otros: (1970) *Ensayos de semiótica poética*, Madrid, Cátedra, 1975.

—— (1970) *El texto de la novela*, Madrid, Fundamentos, 1984.

—— (1977) "El tema en cuestión: el lenguaje poético" en Lévi-Strauss, C. (comp.): (1977) *La identidad*, Barcelona, Petrel.

—— (1979) *Loca verdad*, Madrid, Fundamentos, 1985.

—— (1983) *Historias de amor*, México, S. XXI, 1999.

—— (1987) *Sol negro. Depresión y melancolía*, Caracas, Monte Ávila, 1997.

—— (1988) *Extranjeros para nosotros mismos*, Barcelona, Plaza & Janés.

—— (1996) *Sentido y sinsentido de la revuelta. Literatura y psicoanálisis*, Bs. As., Eudeba, 1998.
—— (1999) *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*, Bs. As., Paidós, 2000.
Kuhn, T.: (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1991.
Lacan, J.: *Seminario nº 2*, Bs. As., Paidós, 1995.
Lambert, J.: (1988) "Aproximaciones sistémicas y la literatura en las sociedades multilingües" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).
—— (1989) "La traducción" en Angenot, M. y otros: (1989).
—— (1991) "Literatura, Traducción y (Des)colonización" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).
Latella, G.: (1985) *Metodología y teoría semiótica*, Bs. As., Hachette.
Lebrave, J. L.: (1992) "La crítica genética: ¿una nueva disciplina o un avatar moderno de la filología?" en *Filología* (Crítica Genética), Año XXVII, I–2, Bs. As., UBA, 1994.
—— (1998) "La production littéraire entre l'écrit et la voix" en Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998).
Lechte, J.: (1994) *50 pensadores contemporáneos esenciales*, Madrid, Cátedra, 1997.
Lentricchia, C.: (1980) *Después de la nueva crítica*, Madrid, Visor, 1990.
Lévi-Strauss, C.: (1966) "Criterios científicos en las disciplinas sociales y humanas" en AA.VV.: *Aproximación al estructuralismo*, Bs. As., Galerna. 1970.
Link, D.: (1997) "Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual: por una pedagogía" en *Filología*, Año XXX, 1-2, Bs. As., Eudeba.
Lledó, E.: (1985) "Literatura y crítica filosófica" en Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997).
Lomas, C. y otros: (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza*, Barcelona, Paidós.
Lomas, C. y otros: (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
Lotman, Y.: (1970) *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1998.
—— (1993) *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, Barcelona, Gedisa, 1998.
Lukács, G.: (1937) *La novela histórica*, México, Era, 1966.
—— (1948) *Problemas del realismo*, México, FCE, 1966.
Mailloux, S.: (1990) "Interpretación" en Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997).
Martínez, M. C.: (1995) *Análisis del discurso* (prefacio de Van Dijk), Universidad del Valle, Barcelona.
Marty, É.: (1998) "Les conditions de la génétique. Génétique et phénoménologie" en Contat, M. y Ferrer, D. (ed.): (1998).
Medvedev, A.: (1994) *El método formal en los estudios literarios*, Bs. As., Alianza.
Mukarovsky, J.: (1932) "La obra poética como conjunto de valores", (1934) "El arte como hecho semiológico", (1946) "Sobre el estructuralismo", en (1975) *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, G. Gili, 1977.
Murdoch, I. y Magee, B.: (1978) "Filosofía y literatura: diálogo con Iris Murdoch" en Magee, B. (comp.): (1978) *Los hombres detrás de las ideas. Algunos creadores de la filosofía contemporánea*, México, FCE, 1991.
Niranjana, T.: (1992) *Siting Translation*, Berkeley, University of California Press.
Norris, C.: (1990) *¿Qué le ocurre a la postmodernidad?. La teoría crítica y los límites de la filosofía*, Madrid, Tecnos, 1998.
—— (1997) *Teoría acrítica. Posmodernismo, intelectuales y la guerra del Golfo*, Valencia, Frónesis.

Owens, C.: (1983) "El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo" en AA.VV.: (1983).

Pageaux, D. H.: (1998) "Un itinerario comparatista: del contacto a la literatura de mediación" en AA.VV.: (1999).

Pagnini, M.: (1982) *Estructura literaria y método crítico*, Madrid, Cátedra.

Panesi, J. y Monéndez, S. M.: (1994) "El manuscrito de *El Aleph* de Jorge Luis Borges" en *Filología* (Crítica Genética), Año XXVII, I-2, Bs. As., UBA, 1994.

Pardo, M.L.: (1994) *La lingüística frente al siglo XXI*, Córdoba, UNC.

Parret, H.: (1983) *Semiótica y pragmática*, Bs. As., Edicial, 1993.

—— (1986) *Las pasiones, Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*, Bs. As., 1995.

—— (1994) *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*, Bs. As., Edicial, 1995.

Peirce, Ch. S.: (1965) *El hombre, un signo*, Barcelona, Crítica, 1988.

Pérez, M. y Amez, M.: (2000) "*Emma Zunz:* dos lecturas y una propuesta" en *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, nº 5, Rosario, CELA, UNR.

Piaget, J.: (1970) *Epistemología genética*, Barcelona, Redondo.

Pratt, M. L.: (1992) *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Bs. As., Universidad de Quilmes, 1997.

Presser, A.: (1999) "La ilusión del espacio idéntico en Juan José Saer" en *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* nº 4, Rosario, CELA, UNR.

Propp, V.: (1928) *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1992.

Rall, D. (comp.): (1987) *En busca del texto*, México, UNAM; 1993.

Ravera, R. M.: (1991) *Estética y semiótica*, Rosario, UNR.

Recanati, F.: (1979) *La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática*, Bs. As., Hachette.

Reyes, G. (ed.): (1989) *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, el arquero.

Ricoeur, P.: (1975a) *La metáfora viva*, Bs. As., Megalópolis, 1977.

—— (1975b) "La función hermenéutica del distanciamiento" en Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997).

Riffaterre, M.: (1971) *Ensayos de estilística estructural*, Barcelona, Seix barral, 1976.

Romano Sued, S.: (1995) *La diáspora de la escritura*, Alfa, Córdoba.

—— (1998) *La escritura en la diáspora. Poéticas de Traducción: Significancia, sentido, reescrituras*, Córdoba, Narvaja.

—— (1999) "Traducción de teorías y conformación de identidades discursivas y culturales" en *e.t.c.*, nº 10, Córdoba, Club Semiótico.

—— (2000) "La ciencia literaria. La teoría literaria. La poética. Consideraciones epistemológicas" (mimeo).

—— (2005) *Consuelo de lenguaje. Problemáticas de traducción*, Córdoba, Ferreira.

Romano Sued, S. y otros: (1996) *Lo que se escribe de la interpretación*, Bs. As., Del cifrado.

Rosa, N.: (1969) "Borges y la ficción laberíntica" en AA.VV.: *Nueva Novela Latinoamericana*, Bs. As., Paidós.

—— (1986) "Las sombras de Borges" en (1987) *Los fulgores del simulacro*, Santa Fe, UNL.

—— (1993) "Veinte años después o la 'novela familiar' de la crítica literaria" en AA.VV., *Cuadernos Hispanoamericanos*, julio-setiembre.

—— (1999) *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*, Bs. As., Biblos.

Rubione, A. (comp.): (2002) "Enrique Larreta, Manuel Gálvez y la novela histórica", en Gramuglio, M.T.

(comp.) (2002) *El imperio realista, Historia crítica de la literatura argentina*, Tomo 6, Bs. As., Emecé.

Saer, J. J.: (1988) *Una literatura sin atributos*, Santa Fe, UNL.

Said, E.: (1983) "Antagonistas, públicos, seguidores y comunidad" en AA.VV.: (1983).

Salessi, J.: (1995) *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Rosario, Beatriz Viterbo.

Sarlo, B.: (1995) *Borges, un escritor en las orillas*, Bs. As. Ariel.

Sarlo, B. y Altamirano, C.: (1980) *Conceptos de sociología literaria*, Bs. As., CEAL.

Schleiermacher, F.: (1813) "Sobre los diferentes métodos de traducir" en Vega. M. A. (ed.): (1994).

Shklovski, V.: (1917) "El arte como artificio" en Todorov, T. (comp.): (1965).

Searle, J. R.: (1972) "La revolución chomskyana en la lingüística" en Harman, G. (comp.): (1974) *Sobre Noam Chomsky. Ensayos críticos*, Madrid, Alianza, 1981.

Selden, R.: (1987) *La teoría literaria contemporánea*, Barcelona, Planeta.

Serafini, M.T.: (1989) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Bs. As., Paidós.

Shavit, Z.: (1986) "La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).

Sheffy, R.: (1994) "Estrategias de canonización: la idea de la novela y de campo literano en la cultura alemana del siglo XVIII" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).

Sollers, P. y Ponge, F.: (1970) *Entretiens de Francis Ponge avec Philippe Sollers*, Paris, Gallimard/Seuil, 2001.

Spitzer, L.: (1957) *Lingüística e historia literaria*, Madrid, Gredos, 1968.

Steiner, G.: (1973) *Después de Babel*, México, S. XXI, 1991.

—— (1976) *Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa, 1994.

—— (1989) *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Barcelona, Destino, 1991.

—— (1996) *Pasión intacta*, Madrid, Siruela, 1997.

Szondi, P.: (1975) "Introducción a la teoría literaria" en Domínguez Caparrós, J. (comp.): (1997).

Tinianov, J.: (1923) "La noción de construcción" en Todorov, T. (comp.): (1965).

Todorov, T.: (comp.): (1965) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Bs. As., S. XXI, 1976.

—— (1966): "Las categorías del relato literario" en AA.VV.: (1969).

—— (1969) *La gramática del Decamerón*, Madrid, Taller, 1973.

—— (1978) *Los géneros del discurso*, Caracas, Monte Ávila.

—— (1984) *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 1991.

Todorov, T.; Mignolo, W.; Bremond, C. y otros: (1987) *Crisis de la literariedad*, Madrid, Taurus.

Ulti, K.: (1969) *Teoría literaria y lingüística*, Madrid, Cátedra, 1977.

Ulmer, G.: (1983) "El objeto de la postcrítica" en AA.VV.: (1983).

Van Dijk, T.: (1978) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1987.

Vega. M. A. (ed.): (1994) *Textos clásicos de teoría de la traducción*, Madrid, Cátedra.

Venuti, L.: (1995) *The translator's Invisibility*, London, Routledge.

—— (1998) *The Scandals of Translation*, London, Routledge.

Vigostky, L.: (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

—— (1934/1991) *Pensamiento y lenguaje*, Bs. As., Paidós.

Voloshinov, V.: (1992) *Marxismo y filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza.

Volta, C.: (1999) "Cortázar: el espacio de la traducción" en *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*, nº 4, Rosario, CELA, UNR.

Warning, R. (ed.): (1989) *Estética de la recepción*, Madrid, Visor.

Weigel, S.: (1996) *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin. Una relectura*, Bs. As., Paidós, 1999.

Wellek, R. y Warren, A.: (1953) *Teoría literaria*, Madrid, Gredos, 1978.

Wellmer, A. y Gómez, V.: (1994) *Teoría crítica y estética*, Valencia, Universidad de Valencia.

Williams, R.: (1970) *Solos en la ciudad. La novela inglesa de Dickens a D. H. Lawrence*, Madrid, Debate.

—— (1977) *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.

—— (1976) [1983] *Keywords. A vocabulary of culture and society. Revised Edition*, New York, Oxford University Press.

Wolff, J.: (1981) [1993] *La producción social del arte*, Madrid, Istmo.

Yahalom, S.: (1980) "De lo no-literario a lo literario. Sobre la elaboración de un modelo novelístico en el siglo XVIII" en Iglesias Santos, M. (comp.): (1999).

Yllera, A.: (1974) *Estilística, poética y semiótica literaria*, Madrid, Alianza.

Zizek, S.: (1997) "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional" en Jameson, F. y Zizek, S. (1998) : *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Bs. As., Paidós.

Zubieta, A. M.: (2000) *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*, Bs. As., Paidós.

Literatura citada

Almada, S.: (2003) *Mal de muñecas*, Bs. As., Carne argentina.

Borges, J.L.: (1932) "El escritor argentino y la tradición" en *Discusión* en *Obras Completas*, Tomo I, Barcelona, Emecé, 2000.

—— (1951) "El idioma analítico de John Wilkins" en *Otras inquisiciones* en *Obras Completas*, Tomo I, Barcelona, Emecé, 2000.

Cervantes, M. de: (1605-1615) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Aguilar, 1997.

Eco, U.: (1989) *El péndulo de Foucault*, Bs. As., Bompiani-Lumen-de la Flor, 1994.

Farreta, A.: (2005) *El saber del cuatro*, Bs. As., Sudamericana.

Gelman, J.: (1973) *Relaciones*, Barcelona, Lumen, 1988.

—— (1980) *Carta Abierta* en *Si dulcemente*, Barcelona, Lumen, 1989.

Kafka, F.: (1919) "Ante la ley" en *Obras completas*, Tomo IV, Barcelona, Edicomunicación, 1999.

Mallarmé, S.: *Poesía completa (edición bilingüe)*, Barcelona, Ediciones 29, 1995.
Perlongher, N.: *Poemas completos*, Bs. As., Seix Barral, 1997.
Piglia, R.: (1980) *Respiración artificial*, Bs. As., Seix Barral.
Rivera, A.: (1987) *La revolución es un sueño eterno*, Bs. As., Alfaguara, 1993.
Sarmiento, D. F.: (1845) *Facundo*, Bs. As., Tor, 1945.
Walsh, R.: (1957) *Operación masacre*, Bs. As., Planeta, 1994.
—— (1976) "Carta Abierta a la Junta Militar" en Walsh, R.: *Antología*, Buenos Aires, Ed. de la Flor, 1986.

Documentos

Generales

• *Acerca de la Ley Federal de Educación* (video), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
• *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Cap. Federal, 1era. edición, marzo de 1995 (398 páginas).
• *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Cap. Federal, 2da. edición, agosto de 1995 (357 páginas).
• *Cuadernillos para la transformación. Hacia la escuela de la ley 24.195*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
• *El currículo de la educación secundaria obligatoria*, Ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid, Ed. Escuela Española.
• Revista *Zona Educativa* (nº 5-34; 1996-1999; publicación mensual hasta el nº 30, a partir del nº 31 la publicación comenzó a ser bimestral). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Específicos

a) Material de difusión

• *Programa Nacional de Lectura y producción Escrita (Lengua)*, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
• *Nueva Escuela. Más y mejor educación para todos (Lengua)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
• *Las prioridades pedagógicas de la escuela. Tercer Ciclo EGB. Proyecto mejoramiento de la calidad de la educación secundaria*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
• *Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza. 3er. Operativo Nacional de Evaluación* (1995). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Se-

cretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1995.

• *1er. Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario 97*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

• *¿Qué hacer con los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación?*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

• *Zona Educativa en el aula: 1. Comprensión lectora*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998.

b) Material para perfeccionamiento docente

• **Vitagliano, M.:** *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina* (Serie Lengua y Literatura) ProCiencia Conicet, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., 1997.

• **De La Linde, C.:** *Algunas reflexiones sobre el lenguaje. De la lengua al discurso* (Serie Lengua y Literatura) ProCiencia Conicet, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., 1997.

c) Otros documentos

• **Braslavsky, C.:** (1997) Carta a la Dra. Ana María Camblong, 5 de marzo de 1997.

• **Camblong, A., Skupien, I., Lirussi, M., Davliña, L. y Santander, C.:** (1996) *Aportes para la discusión de las políticas educativas en el amrco de la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional*, Posadas, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, mimeo.

Ediciones UNL

Otros títulos publicados
en la **Colección Ciencia y Técnica** *(serie Ciencias Sociales)*

Realidad y fantasía en las letras italiana.
Cine, literatura, lengua y cultura
Adriana Crolla (comp.)

La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas
en el debate educativo contemporáneo
Alicia De Alba, Edith Litwin, Pablo Gentili y otros

Problemas y propuestas en la enseñanza de la geografía:
el uso de materiales cartográficos
María Luisa D´Angelo y otros

Transculturación verbal y resignificación de discursos
Nora González (comp.)

Los textos escolares en la enseñanza de la geografía:
una mirada desde el docente
María Luisa D´Angelo

Los labertintos del futuro
Ciencia y Técnica: perspectivas y desafíos en América Latina
Amadeo Cellino (comp.)

Interactive computer-mediated teacher training:
supporting change in a process of educational reorientation
Daniel Fernández

Las paradojas de la modernidad
Graciela Brunet

Sociedad, ficción y poder
El teatro cómico en la polis ateniense
Daniel Baffo y otros

Ediciones UNL

Otros títulos publicados
en la **Colección Cátedra**

Manual de lingüística sistémico-funcional
Ma. Delia Fernández y Elsa Ghio

Lengua, ¿instrumento o conocimiento?
Discutiendo algunas cuestiones de lectura, escritura y gramática
Héctor Manni y Analía Gerbaudo

Literatura para niños y jóvenes
Lecturas, crítica y enseñanza
Germán Prósperi y otros

• Serie Ingreso
Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso
Héctor Manni y otros

Química para el ingreso
Héctor Odetti

Matemática para el ingreso
Elena Fernández de Carrera y otros

• Serie Interfaces
Los alumnos, los docentes y los textos
Comprender y producir escritos en el aula
Analía Gerbaudo y otros

Lecturas y escrituras
Fundamentos y propuestas de enseñanza
Analía Gerbaudo y otros

La matemática
Aportes para su enseñanza
Ana María Mántica, Lililiana Nitti y Sara Scaglia (comp.)